



Научно-теоретический журнал  
Российской академии  
образования

**У ч р е д и т е л и**  
ТРУДОВОЙ КОЛЛЕКТИВ РЕДАКЦИИ  
РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Редакционная коллегия:

- Р.С.Бозиев**  
главный редактор
- Р.М.Асадуллин**
- А.Ю.Белогуров**
- М.В.Богуславский**
- В.А.Болотов**
- Ю.П.Зинченко**
- А.Д.Король**
- А.А.Кузнецов**
- В.С.Лазарев**
- Н.Н.Малофеев**
- Н.Д.Никандров**
- Л.М.Перминова**
- Н.Д.Подуфалов**
- А.Л.Семенов**
- Я.С.Турбовской**

Редакционный совет:

- М.Н.Берулава**
- А.С.Гаязов**
- Н.Г.Емузова**
- В.Н.Иванов**
- А.К. Кусаинов**
- А.А.Орлов**
- Е.Л.Руднева**
- Н.К.Сергеев**
- Ф.Ф.Харисов**
- М.А.Чошанов**

Научные редакторы:

- М.В.Бородько**
- Л.В.Кутьева**

Ответственный секретарь

**Э.Р.Бозиева**

Технический редактор

**Т.А.Скубенко**

Корректор

**Н.А.Ростовская**

Художник

**А.А.Скубенко**

## **СОДЕРЖАНИЕ**

### **НАУЧНЫЕ СООБЩЕНИЯ**

- Геворкян Е.Н., Савенков А.И.**  
«Распределенное лидерство» как инструмент  
повышения эффективности деятельности  
учебного подразделения университета .....5
- Коржуев А.А., Икренникова Ю.Б.**  
Теоретическое наследие Дж.Дьюи в контексте  
современной методологии педагогики ..... 17
- Аманов М.Э.**  
Феномен эмоционального эффекта в педагогике..... 27
- Дитяткина Л.А., Терина М.Б.**  
Путь от знания к интеллектуальному капиталу ..... 34
- Кичатов В.В., Калашников П.К.**  
Счастье, уровни развития личности и роль  
высшей школы в их формировании ..... 41

### **ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ**

- Султанбеков Т.И., Беловолов В.А.,  
Тимофеев А.И., Игнатенко Р.Н.**  
Реализация этнокультурного содержания при  
изучении гуманитарных учебных дисциплин ..... 53
- Красильников И.М.**  
Принципы и методы реализации воспитательного  
потенциала музыки в школе ..... 60
- Паатова М.Э.**  
Формирование социально-личностной  
жизнеспособности подростков с девиантным  
поведением..... 69

Адрес редакции:

119121, Москва,

ул. Погодинская, д. 8.

Телефоны: (499) 248-6971;

(499) 248-5149

E-mail:

[pedagogika2006@yandex.ru](mailto:pedagogika2006@yandex.ru)

Наш сайт:

<http://pedagogika-rao.ru>

Журнал зарегистрирован

в Комитете РФ по печати.

**Свидетельство о регистрации  
средства массовой информации.**

**№ 015021 от 25.06.1996**

ISSN 0869-561X (Print)

Периодичность 12 номеров в год

Язык публикаций: рус., англ.

Журнал входит в перечень ВАК,

индексируется в РИНЦ

и RSCI (Web of Science)

Отпечатано в ОАО «Первая

Образцовая типография»

Филиал «Чеховский Печатный Двор»

142300, Московская область,

г. Чехов, ул. Полиграфистов, д.1.

Сайт: [www.chpd.ru](http://www.chpd.ru)

телефон 8 (495) 988-63-76,

т/факс 8 (496) 726-54-10

Подписано в печать

12.10.2020

Формат 70×100 1/16

Печать офсетная

Бумага офсетная

Усл.печ.л. 9,6

Тираж 1000 экз.

Заказ №

Цена каталожная

## КАДРЫ НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

**Вагарина В.В., Обухов А.С., Филатов А.А.,  
Шариков С.В.**

Профессионально-личностные позиции  
педагогов госпитальных школ..... 76

**Барышев Р.А., Цветочкина И.А., Касянчук Е.Н.,  
Манушкина М.М., Бабина О.И.**

Цифровые компетенции сотрудников  
университетской библиотеки ..... 88

## ИСТОРИЯ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИКИ

**Тарантей В.П.**

Шесть идей в педагогическом наследии  
М.Н.Скаткина..... 98

**Реан А.А., Кузьмин Р.Г.**

Вклад Я.Л.Коломинского в развитие  
педагогической социальной психологии  
и педагогики ..... 104

## СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

**Дудко С.А.**

Особенности профессиональной поддержки  
и педагогической помощи учителям в западных  
странах с высоким образовательным рейтингом ..... 114

## КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

**Родионов М.А., Шарапова Н.Н.**

Дуальность как основа целостности ..... 124

**Уважаемые читатели! На нашем сайте**

**<http://www.pedagogika-rao.ru> вы можете ознакомиться  
с электронными версиями номеров нашего журнала**

© **Pedagogika (Pedagogics)**  
since 1991

Founded in 1937  
as **The Soviet Pedagogics**

Co-founders:  
**Editorial team**  
**The Russian Academy  
of Education**

Editor-in-Chief  
**Ruslan S. Boziev**

Scientific editors  
**Margarita V. Borodko**  
**Larisa V. Kutuyova**

Executive secretary  
**Elmira R. Bozieva**

Technical editor:  
**Tatiana A. Skubenko**

Proof-reader:  
**Natalia A. Rostovskaya**

Computer design:  
**Anatoly A. Skubenko**

Editorial office. Address:  
**8, Pogodinskaya str., Moscow,**  
**119121, Russian Federation**  
Tel.: ...+7 (499) 248-69-71  
..... +7 (499) 248-51-49

E-mail:  
**pedagogika2006@yandex.ru**  
**http://pedagogika-rao.ru**

**C O N T E N T S**

**SCIENTIFIC REPORTS**

**Gevorkyan E.N., Savenkov A.I.**  
«Distributed leadership» model as a tool to improving  
the effectiveness of the University’s educational  
structural division..... 5

**Korzhuev A.A., Ikrennikova Yu.B.**  
John Dewey’s Theoretical Heritage and its Modern  
Reading by Pedagogy Methodology..... 17

**Amanov M.E.**  
The phenomenon of emotional effect in pedagogy ..... 27

**Dityatkina L.A., Terina M.B.**  
The path from knowledge to intellectual capital ..... 34

**Kitchatov V.V., Kalashnikov P.K.**  
Happiness, levels of personality development and  
the role of higher education in their formation ..... 41

**ISSUES OF TEACHING-LEARNING AND EDUCATION**

**Sultanbekov T.I., Belovolov V.A., Timofeev A.I.,  
Ignatenko R.N.**  
Implementation of ethno-cultural content in the study  
of humanities..... 53

**Krasilnikov I.M.**  
Principles and methods of realizing the educational  
potential of music at school ..... 60

**Paatova M.E.**  
Formation of social and personal vitality of adolescents  
with deviant behavior ..... 69

**EXPERTISE IN SCIENCE, CULTURE, EDUCATION**

**Vagarina V.V., Obukhov A.S., Filatov A.A.,  
Sharikov S.V.**  
Professional and personal positions of teachers  
in hospital school..... 76

**Baryshev R.A., Tsvetochkina I.A., Kasyanchuk E.N.,  
Manushkina M.M., Babina O.I.**  
Formation of digital competencies of University  
Library Staff ..... 88

The journal's registration by the RF Committee for the Press was renewed on June 25, 1996.  
**The Certificate of Mass Media Registration: No. 015021**

**ISSN 0869-561X** (Print)  
**12 issues per year**

Languages: Russian, English  
Indexed in RSCI (Web of Science)

Printed in JSC "First Model Printing House" (Branch "Chekhov Printing House): 1, Poligraphistov str., Chekhov, Moscow region, 142300

Signed to the press 12.09.2020

Format 70×100 1/16

Offset printing

Offset paper

Copies printed – 1000

## HISTORY OF SCHOOL AND PEDAGOGY

**Tarantey V.P.**

Six ideas in the pedagogical heritage of M.N. Skatkin .....98

**Rean A.A., Kuzmin R.G.**

The contribution of Y.L. Kolominsky to the development of pedagogical social psychology ..... 104

## COMPARATIVE PEDAGOGY

**Dudko S.A.**

Features of professional support for teachers in Western countries with a high educational rating ..... 114

## CRITICISM ANF BIBLIOGRAHY

**Rodionov M.A., Sharapova N.N.**

Duality as the basis of integrity ..... 124

### *Editorial Board*

**Ruslan S. Boziev**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof. (Moscow, Russia); **Rail M. Asadullin**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Chairman of the Committee on Education, Culture, Youth Policy and Sports of the State Assembly-Kurultay of the Republic of Bashkortostan (Ufa, Russia); **Anatoly Yu. Belogurov**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., MGIMO University (Moscow, Russia); **Mikhail V. Boguslavsky**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Corresponding member of RAE, Head of the department at RAE Institute of Theory and History of Pedagogy (Moscow, Russia); **Victor A. Bolotov**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Academician of RAE (Moscow, Russia); **Yury P. Zinchenko**, Dr. Sci. (Psychology), Prof., President of RAE, Dean of the Faculty of Psychology at Moscow State University (Moscow, Russia); **Andrei D. Korol**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Rector of Belarus State University (Minsk, Belarus); **Aleksandr A. Kuznetsov**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Academician of RAE (Moscow, Russia); **Valery S. Lazarev**, Dr. Sci. (Psychology), Academician of RAE, Prof., Surgut State Pedagogical University (Surgut, Russia); **Nikolay N. Malofeev**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Academician of RAE, Vice-President of RAE (Moscow, Russia); **Nikolay D. Nikandrov**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Academician of RAE (Moscow, Russia); **Lyudmila M. Perminova**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof. at Moscow Region State University (Moscow, Russia); **Nikolay D. Podufalov**, Dr. Sci. (Physics and Mathematics), Prof., Academician of RAE (Moscow, Russia); **Aleksey L. Semenov**, Dr. Sci. (Physics and Mathematics), Prof., Academician of RAS, Academician of RAE (Moscow, Russia); **Yakov S. Turbovskoy**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof. (Moscow, Russia).

### *Editorial Council*

**Mikhail N. Berulava**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Academician of RAE, Rector of Moscow Innovation University, the Deputy of the State Duma of the Federal Assembly of RF (Moscow, Russia); **Alfis S. Gayazov**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Corresponding member of RAE, President of the Academy of Sciences of the Republic of Bashkortostan (Ufa, Russia); **Nina G. Emuzova**, Dr. Sci. (Pedagogy), Chairman of the Committee on Education, Science and Youth Affairs of the Parliament of the Kabardino-Balkarian Republic (Nalchik, Russia); **Vladimir N. Ivanov**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Rector of I.Yakovlev Chuvash State Pedagogical University (Cheboksary, Russia); **A.K.Kusainov**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., President of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan (Astana, Kazakhstan); **Aleksandr A. Orlov**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Academician of RAE (Tula, Russia); **Elena L. Rudneva**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Head of Department at Kemerovo Region Institute for the professional education development (Kemerovo, Russia); **Nikolay K. Sergeev**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Academician of RAE, President of Volgograd State Pedagogical University (Volgograd, Russia); **Faris F. Kharisov**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Corresponding member of RAE, Head of the Centre at the Federal Institute for Educational Development of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Moscow, Russia); **Murat A. Choshanov**, Prof., The University of Texas at El Paso (USA).

## «Распределенное лидерство» как инструмент повышения эффективности деятельности учебного подразделения университета

**Геворкян Елена Николаевна** – д-р эконом. наук, профессор, академик Российской академии образования, первый проректор Московского городского педагогического университета (Москва, Россия); gevorcian@mgpu.ru

**Савенков Александр Ильич** – д-р пед. наук, д-р психол. наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, директор Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета (Москва, Россия); asavenkov@bk.ru

**Аннотация.** *Одной из важнейших особенностей современной практики руководства университетами и их структурными подразделениями являются управленческие модели, построенные на основе широкого делегирования управленческих полномочий сотрудникам. К числу таких моделей управления образовательной организацией относится «модель распределенного лидерства», позволяющая активно использовать ресурс не востребуемых ранее лидерских качеств и административных амбиций большинства сотрудников. В статье предлагается авторский вариант применения модели распределенного лидерства, реализованный в деятельности структурного учебного подразделения педагогического университета.*

**Ключевые слова.** *Лидерство, менеджмент, управление, руководство, «модель распределенного лидерства», управление образовательными организациями, учебное структурное подразделение, университет.*

В силу многоплановости задач, выполняемых современными университетами, и постоянного наращивания темпа перемен часто оказывается, что многие организационные решения не могут приниматься только на верхних этапах управления. Усугубляется такое положение еще и тем, что коллективы учебных структурных подразделений университетов (институтов, факультетов, кафедр, лабораторий) состоят в основном из представителей «креативного класса» [1], чьи интеллектуальные достижения подтверждаются учеными степенями и званиями.

Поэтому в практике современных университетов растет популярность концепций делегирования управленческих полномочий сотрудникам, что приводит к появлению в теориях менеджмента идей об «умножении» числа лидеров [2–5] и

даже к таким радикальным идеям, как отказ от лидерства вообще [6]. Невостребованные ранее лидерские качества и административные амбиции большинства профессоров и преподавателей в этих условиях не списываются в социальные «отходы», не рассматриваются как помеха, а ставятся на службу организации и начинают работать на задачу развития университета [7].

Одной из таких концепций управления организацией является «модель распределенного лидерства» [8; 9]. При этом «идея “распределенного” лидерства часто воспринимается скептически, поскольку образцы воплощения этой идеи редки» [2]. В качестве главной идеи «модели распределенного лидерства» является то, что наиболее значимых результатов коллектив (состоящий из представителей «креативного класса») может достигать в

тех случаях, когда каждый его член имеет возможности реализовать свой лидерский потенциал в соответствии со своей квалификацией, личностными особенностями, требованиями ситуации и производственными задачами [2; 8; 9]

Если точно следовать отечественным научным традициям, то вариант управления организацией, получивший в теории менеджмента наименование «модель распределенного лидерства», вероятно, следовало бы называть «модель распределения руководящих функций». Подчеркивая существенную разницу между руководством и лидерством в организации, мы не видим необходимости обсуждать специфику данных терминов и понятий, поскольку они довольно подробно описаны в современной отечественной социально-психологической литературе и научных публикациях по теории управления организациями [2; 10–14].

Долгие споры в социальной психологии о концепциях лидерства [10; 15–23] и разработки моделей руководства организациями в теории менеджмента [9; 14; 24–27] привели, как это обычно и бывает, не к созданию общей, единой модели, а к множественности трактовок. Исследователи отмечают, что в современных работах по проблемам теории управления образовательными организациями все чаще используется термин «лидерство», а не «руководство» или «менеджмент» [14; 25; 28]. Причем особо отмечается, что прежде такие ситуации были скорее исключением, чем нормой, а в настоящее время, когда представители «креативного класса» играют в жизни общества все более заметную роль, необходимость в трансформации менеджмента, понимаемого как администрирование, в управление с «доминантой лидерства» становится все более очевидной [25].

Анализ теоретических источников позволяет сделать вывод о том, что в описании практического применения

«модели распределенного лидерства» обычно фигурируют два варианта.

Первый можно условно назвать «эстафетой лидерства», когда на каждом этапе выполнения работы лидерские обязанности поочередно берут на себя разные члены коллектива, владеющие компетенциями, необходимыми для выполнения конкретных задач. Таким образом функции управления последовательно переходят от одного члена коллектива к другому. Созданный в результате продукт является итогом коллективных усилий, поскольку никто из сотрудников не имеет морального права сказать «это сделал я», всегда будет актуальна формулировка «это сделали мы» [2].

Второй вариант более радикален и может быть описан метафорой о «шахматной доске без гроссмейстера», на которой «каждая пешка сама знает, куда ей ходить». Этот вариант фактически представляет собой отказ от управления в традиционном смысле, но очевидно, что во всем нужна мера, и если руководство организацией строится по подобной «анархической» стилистике, значит сотрудники должны активно вовлекаться в процессы разработки и принятия управленческих решений. В подобных условиях нельзя не учитывать и то, что в каких-то ситуациях руководитель должен будет принимать решения единолично [9].

В нашей работе в условиях руководства институтом (учебным структурным подразделением университета) был использован третий вариант модели распределенного лидерства. Мы условно назвали его «максимальным делегированием управленческих полномочий». Его главная особенность не в полном отказе административных структур от решения управленческих задач, а в максимально возможном увеличении числа сотрудников, имеющих реальные полномочия по принятию управленческих решений.

Базой нашей опытно-экспериментальной работы стал Институт педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета. Предполагаемая исследованием реорганизация управленческой структуры института была проведена в 2016/17 учебному году. Дальнейшая настройка системы, наблюдения и сбор информации осуществлялись в течение четырех учебных лет (2016/17; 2017/18; 2018/19; 2019/20).

Общее количество студентов в Институте непостоянно и зависит от ежегодной корректировки контрольных цифр приема и числа поступающих на внебюджетные формы обучения. Среднее количество студентов в Институте – 2300 человек, из них примерно 1800 – студенты бакалавриата и 500 – магистратуры. Преподавательский коллектив колеблется в интервале от 95 до 110 сотрудников, количество совместителей, принимаемых и увольняемых ежегодно, составляет в среднем 25 человек (все преподаватели имеют ученые степени докторов и кандидатов наук).

Профили образовательных программ бакалавриата ориентированы преимущественно на подготовку педагогов и практических психологов для работы с детьми младшего возраста (по классификации ЮНЕСКО, младший возраст – от рождения до 10 лет), поскольку изначально институт был создан путем объединения нескольких факультетов (дошкольной психологии и педагогики; дошкольной педагогики; начальных классов; педагогического факультета в Зеленограде), готовящих учителей начальной школы и педагогов для детских садов. Программы магистратуры более разнообразны и включают широкий спектр педагогических профилей, несмотря на то что в университете параллельно действует 10 аналогичных учебных подразделений.

Основные направления подготовки в институте – «педагогическое образо-

вание» и «психолого-педагогическое образование». В их рамках на уровне бакалавриата действует девять профилей образовательных программ, на уровне магистратуры – 20. При этом часть магистерских программ набирает обучающихся ежегодно («менеджмент в образовании», «педагогическая психология», «дошкольное образование», «начальное образование», «кадетское образование» и др.), а часть программ делает набор один раз в два-три года («инжиниринг и робототехника в начальном образовании», «интеллектуальные игры», «теория и методика детского чтения», «детская журналистика», «цифровая дидактика» и др.) [29].

До 2016/17 учебного года Институт работал по традиционной управленческой модели. Ученым советом разрабатывались и утверждались профили образовательных программ бакалавриата и магистратуры в рамках направлений подготовки («педагогическое образование» и «психолого-педагогическое образование»). С учетом этого кафедрам давались учебные поручения, которые распределялись заведующими между преподавателями. Программы бакалавриата работали без руководителей, а профессора и доценты, возглавлявшие магистерские программы, имели ограниченные права в плане реализации учебного процесса и привлечения кадров.

Сейчас в Институте введено обязательное руководство программами бакалавриата, а сами руководители магистерских и бакалаврских программ наделены максимальными менеджерскими полномочиями. Это позволило резко увеличить количество профессоров и доцентов, получивших реальные права принимать управленческие решения, определять учебную нагрузку, а следовательно – влиять на заработную плату преподавателей.

Для достижения этой цели родственные кафедры Института были объеди-

нены в три департамента: педагогики, психологии, методики; учебный отдел преобразован в «департамент обеспечения образовательного процесса» с «тьюторским корпусом» для работы со студентами и специальным отделом по работе с преподавателями.

Подчеркнем, что речь идет не о традиционной оптимизации путем укрупнения и переименования кафедр в департаменты, а о закреплённой на организационном и вербальном уровнях глобальной смысловой реорганизации деятельности структурного подразделения, объединяющего преподавателей. Главное отличие функциональных обязанностей руководителя департамента от обязанностей заведующего кафедрой – отсутствие права и возможности распределять учебную нагрузку. Его основные задачи в новых условиях – стимулирование развития научных школ, повышение квалификации и профессиональное продвижение (PR) профессором и доцентов. Должность заместителя по учебной работе в этих условиях упраздняется, а заместитель по научной работе становится научным руководителем департамента.

Таким образом, количество сотрудников Института, имеющих реальные возможности принимать управленческие решения, резко выросло. В соответствии с утверждениями авторов–разработчиков «моделей распределенного лидерства», мы гипотетически ожидали более результативного решения следующих задач, обычно стоящих перед каждым учебным структурным подразделением университета:

- увеличить количество и повысить качественные критерии набора абитуриентов на программы бакалавриата и магистратуры;
- повысить ответственность, а следовательно, и результативность работы руководителей образовательных программ бакалавриата и магистратуры;

- повысить качество преподавания в программах бакалавриата и магистратуры;

- повысить ответственность преподавателей бакалаврских и магистерских программ за качество своей учебной и научной работы;

- сделать образовательные программы Института более конкурентоспособными внутри университета и на рынке образовательных услуг Москвы.

Мы пришли к идее о том, для успешного решения этих задач центр принятия базовых решений по деятельности образовательных программ бакалавриата и магистратуры должен быть смещен с уровня директора, его заместителей и заведующих кафедрами к руководителям образовательных программ. Получая право руководства образовательной программой (бакалавриата или магистратуры), руководитель тем самым берет на себя полную ответственность за ее результативность (качество набора абитуриентов; качество учебного процесса; конкурентоспособность программы в университете и на рынке аналогичных образовательных программ в университете и мегаполисе в целом). В итоге реальные властные полномочия по привлечению преподавателей в образовательные программы, сосредоточенные прежде в руках директора, его заместителей и заведующих кафедрами, получают многие члены коллектива – руководители образовательных программ бакалавриата и магистратуры.

Подобная практика обучения и воспитания профессионалов многие десятилетия существует в системе художественного образования, где наряду с поточным изучением общенаучных дисциплин студенты работают в группах (курсах) признанных мастеров. «Руководитель курса» набирает свою группу из абитуриентов, успешно выдержавших вступительные испытания по общеоб-

разовательным предметам, сам определяет характер работы по воспитанию и обучению будущего специалиста в вузе и несет моральную ответственность за его последующую профессиональную деятельность. Достаточно посмотреть биографии режиссеров, художников, актеров, музыкантов: в них всегда указывается имя учителя.

Труд педагога также является творческим, поэтому и образовательный процесс в современном педагогическом университете должен строиться в соответствии с этим. Вполне логично, чтобы у каждого будущего учителя был свой, персональный, главный Учитель, роль которого и призван сыграть в нашей схеме управления руководитель образовательной программы.

Однако, проводя эту работу, мы столкнулись с парадоксальным на первый взгляд явлением: многие креативные, известные в профессиональном сообществе профессора – педагоги и психологи с громкими именами и высокими званиями – часто не видят для себя особого смысла в подобном способе самореализации. Вероятно, в сообществе преподавателей педагогических и психологических дисциплин, в отличие от режиссеров, художников, музыкантов, актеров, эта культура еще не сформирована. Вместе с тем, в предлагаемой системе управления для руководства образовательной программой одного желания профессора недостаточно. К руководителю образовательной программы как бакалавриата, так и магистратуры были выработаны следующие требования.

1. Соответствие профессиональной подготовки и, самое главное, научных интересов руководителя профилю образовательной программы. Идеальный в нашем случае вариант – когда руководитель образовательной программы имеет признанные профессиональным сообществом достижения в тематической обла-

сти программы (имеются в виду научные публикации и наличие практического опыта). Критериями оценки служат: тематика защищенных преподавателем диссертаций, его основные публикации в высокорейтинговых научных журналах и, конечно, степень их востребованности специалистами (ссылки).

Так, например, в нашем Институте образовательной программой магистратуры «Начальное образование» руководит д-р психол. наук, проф., академик РАО Ш.А.Амонашвили; магистерской программой «Экспертиза образовательной среды» – д-р психол. наук, проф. В.А.Ясвин; магистерской программой «Кадетское образование» – д-р пед. наук, проф., полковник М.В.Воропаев. Наличие яркого профессионала–руководителя образовательной программы – гарантия того, что к работе будут привлечены высококвалифицированные преподаватели, а к ним, образно говоря – «на их имена», придут квалифицированные магистранты, желающие обучаться именно у этих людей.

В нашей практике встречались и другие ситуации, например: потенциальный руководитель образовательной программы предлагает открыть в Институте магистерскую программу «Цифровая дидактика». Безусловно интересное, современное и своевременное предложение, и у потенциального руководителя есть, казалось бы, все, что традиционно требуется (профильное образование, докторская степень, профессорское звание, публикации в научно-педагогических отечественных и зарубежных журналах), но анализ наукометрических баз показывает, что у него нет признанных сообществом достижений именно в сфере цифровой дидактики, а его реальные профессиональные интересы лежат в другой области педагогики. Очевидно, что такой руководитель образовательной про-

граммы не способен обеспечить нужный результат.

2. Качество учебной работы. Известные в профессиональном сообществе профессора нередко оказываются избыточными администрацией. Многие из них полагают, что строгое соблюдение расписания занятий, своевременная подготовка документации (образовательные программы, оценочные средства и т.п.), индивидуальная исследовательская и учебная работа со студентами – это занятие не для них, а для их менее именитых коллег. В нашем случае такое отношение недопустимо, поэтому право руководить образовательной программой получают только те, кто ответственно относится к своим учебным поручениям.

3. Вовлеченность в деятельность по реализации образовательной программы. Критерием служит интеллектуальное и эмоциональное стремление руководителя к максимальной профессиональной отдаче, определяемое по степени заинтересованности в работе с коллегами и студентами в рамках данной тематики, желание совершенствовать и развивать образовательную программу, идентифицировать себя как руководителя научной школы.

Соответствующие этим требованиям профессора и доценты получают право руководить образовательными программами магистратуры. Требования к руководителям образовательных программ бакалавриата те же, но допускаются небольшие отклонения, руководство может предоставляться с учетом перспектив преподавателя, «на вырост».

Право руководства программой предполагает получение возможностей самостоятельно набирать преподавателей в свои программы. Напомним, что при традиционной системе управления кафедрой получает учебные поручения (в виде количества часов и преподаваемых предметов) и заведующий кафедрой рас-

пределяет эти часы и предметы между преподавателями. В этих условиях руководитель образовательной программы зависит от решения заведующего кафедрой, для которого важно не столько добиться максимального качества работы, сколько сохранить эмоциональное равновесие в коллективе, действуя при распределении учебной нагрузки по принципу «всем сестрам по серьгам».

В наших условиях руководитель программы сам решает, кто и какой предмет в его программе будет преподавать. Для этого он должен знать педагогов, уровень их профессиональной квалификации, иметь сведения о трудовой дисциплине и профессиональной ответственности. Технически распределение учебной нагрузки теперь выглядит так: руководитель образовательной программы берет учебный план и против каждого предмета пишет пять фамилий преподавателей, которых он хотел бы видеть у себя в программе. На первом месте в его рейтинге стоит преподаватель, которого он хотел бы привлечь в первую очередь, на втором тот, кто следует за ним, и т.д.

Поскольку руководитель программы заинтересован в повышении конкурентоспособности программы, достигаемой качеством преподавания, он отбирает преподавателей по следующим критериям:

- соответствие достижений педагога профилю преподаваемой дисциплины. У него должны быть заметные достижения именно в области этого предмета. Ориентирами для оценки в данном случае служат: тематика защищенных преподавателем диссертаций и его основные публикации в высокорейтинговых научных журналах. «Преподавателям–ретрансляторам», разрабатывающим новые для себя курсы и пересказывающим на свой лад результаты исследований других ученых, в данной системе места нет;

- степень известности специалиста, признание в профессиональном со-

обществе. Оценивается данный показатель по индексам Хирша в современных наукометрических базах (РИНЦ, Scopus, Web of science). Например, если преподаватель входит в первую сотню специалистов в своей научной области по «вкладу в науку» (индекс Хирша) и общему количеству цитирований, его можно рассматривать как высокорейтингового специалиста;

- качество проведения учебных занятий. Не секрет, что не все известные и талантливые ученые ответственно и качественно работают со студентами, при этом «неизвестным» и «неталантливым» вообще не должно быть места в современном университете. Естественно, в таких условиях даже для «звездного» профессора обязательны: строгое соблюдение расписания занятий, своевременная подготовка документации (образовательные программы дисциплин, оценочные средства и т.п.), индивидуальная исследовательская и учебная работа со студентами;
- вовлеченность преподавателя в деятельность образовательной программы (?). Вовлеченность в данном случае понимается традиционно, как интеллектуальное и эмоциональное стремление преподавателя, мотивирующее его на максимальную профессиональную отдачу. Определяется по степени заинтересованности в работе в образовательной программе, стремлению совершенствовать и развивать ее, идентифицировать себя как члена коллектива образовательной программы.

В результате такого отбора равномерного распределения учебной нагрузки среди сотрудников института не происходит, но это не недостаток, а достижение. Преподаватели оказываются в системе реальной конкуренции, у кого-то набирается полторы–две ставки, у кого-то 0,25, а кому-то вообще приходится менять место работы. Поскольку в наши программы могут быть привлечены и

преподаватели из других вузов, конкуренция усиливается.

С целью согласования деятельности руководителей образовательных программ в Институте создан Совет руководителей образовательных программ, возглавляемый заместителем директора по образовательной политике. Собираясь ежемесячно, Совет решает основные вопросы, связанные с учебной работой:

- анализ деятельности существующих и проектирование новых образовательных программ бакалавриата и магистратуры на основе действующих профессиональных стандартов;
- развитие электронного контента сопровождения образовательного процесса для очной и дистанционной форм обучения;
- разработка и совершенствование библиотеки модулей учебных дисциплин;
- разработка банка оценочных средств для отслеживания образовательных результатов;
- корректировка системы управления самостоятельной учебной и исследовательской работой студентов;
- разработка и уточнение критериев оценки эффективности образовательных программ, деятельности их руководителей и преподавателей и др.

Ключевым моментом работы является коррекция распределения учебной нагрузки на будущий учебный год. Совет проводит согласование учебной нагрузки и таким образом корректирует распределение преподавателей по программам, их учебные поручения и степень занятости, а следовательно – и будущую зарплату.

Руководитель программы лично заинтересован в качественном наборе абитуриентов и максимальном повышении уровня преподавания. Как результат – высокая посещаемость студентов, стабильность контингента, популярность программы (конкурентоспособность по

сравнению с аналогичными программами в университете и в мегаполисе).

Проведенные преобразования управленческой модели позволили получить следующие результаты.

– Улучшились количественные и качественные характеристики набора абитуриентов в бакалавриат и магистратуру. Средний балл ЕГЭ, поступающих на бакалавриат ежегодно, начиная с приемной кампании 2017 г., возрастал. Особенно заметный рост – до 78,3 балла – был отмечен в 2019 г., по сравнению с 2018 г. он оказался выше на 3,1 балла. Количество студентов, принятых на внебюджет в 2019 г., увеличилось на 63 человека по сравнению с 2018 г.

– При наборе в магистратуру конкурс также растет. Например, магистерская программа «Менеджмент в образовании» стала лидером по итогам приемной кампании в Университете, хороший конкурс наблюдался и на другие программы Института. Произошло это потому, что теперь за набор несут ответственность не только директор и ответственный секретарь приемной комиссии, но, в первую очередь, руководители образовательных программ.

– Еще до официального начала приемной кампании руководитель и преподаватели программы активно участвуют в мероприятиях по работе среди будущих абитуриентов. Это делается повсеместно и в условиях обычной системы управления, но в традиционной системе руководитель программы и преподаватели «должны» участвовать в наборе абитуриентов (но могут и не участвовать), в нашей же системе они обязаны это делать. От этого в значительной мере будет зависеть качество набора и результативность образовательной деятельности.

– Повысилась ответственность руководителей и преподавателей образовательных программ бакалавриата и магистратуры при совершенствовании

существующих, разработке и внедрении новых образовательных программ. Руководитель в соответствии с ФГОС ВО разрабатывает и ежегодно корректирует учебный план, выбирая модули из действующей в институте «библиотеки модулей» [30; 31]. Предметы в модулях программ бакалавриата и особенно магистратуры обычно имеют авторские названия, данные им ведущими преподавателями, что допускается действующим образовательным стандартом и позволяет избавиться от педагогов, разрабатывающих и читающих дисциплины, в которых они не являются узкими специалистами.

– Повысилось качество преподавания за счет сокращения количества «преподавателей–ретрансляторов». Произошло это потому, что руководители образовательных программ не только имеют возможность, но вынуждены привлекать в учебный процесс преподавателей, чья научная работа соответствует профилю преподаваемых дисциплин. В противном случае это быстро скажется на популярности и востребованности программы у потенциальных абитуриентов.

– Повысилась ответственность преподавателей за качество своей учебной и научной работы (руководители образовательных программ приглашают для чтения учебных курсов не тех, кому не хватает учебной нагрузки (как это делали заведующие кафедрами), а тех, кто способен результативно работать в рамках данной тематики (иногда отдают предпочтение преподавателям из других университетов).

– Сложным этапом обучения в бакалавриате и в магистратуре является подготовка и защита выпускных квалификационных работ и магистерских диссертаций. Прежде студентов, не справившихся с этой задачей, приходилось отчислять в самом конце обучения. Благодаря принятым мерам эта прак-

тика ушла в прошлое. Важным инструментом повышения качества выпускных квалификационных работ бакалавриата и магистерских диссертаций магистрантов стал действующий в институте Комитет по этике психолого-педагогических исследований [32].

– Следствием вышеизложенного стало то, что образовательные программы Института стали более конкурентоспособными как внутри Университета, так и среди других вузов Москвы. Например, магистерская программа «Менеджмент в образовании» (руководитель – президент Университета В.В.Рябов) заняла первое место среди программ магистратуры по количеству поступающих; третье и четвертое места в Университете также заняли программы нашего Института.

Итак, реализуемая в Институте модель управленческой структуры учебной и научно-педагогической деятельности, построенная на основе концепции «распределенного лидерства», является действенным средством повышения эффективности деятельности учебного подразделения. Проведенная реструктуризация, повлекшая за собой качественную трансформацию в управлении учебным процессом, позволила добиться позитивных изменений в функциональных обязанностях преподавателей и повышения результативности образовательной деятельности Института.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Флорида Р.* Креативный класс. Люди, которые создают будущее / Пер. с англ. Н.Яцок. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2016. 373 с.
2. *Филонович С.Р.* Теории лидерства в менеджменте: история и перспективы // Российский журнал менеджмента. 2003. Т. 1. № 2. С. 3–24.
3. *Фроловичев А.В.* Формирование патерналистического стиля управления организацией // Вестник Поволжской академии государственной службы. 2007. № 12. С. 117–122.
4. *Яхонтова Е.С.* Новая парадигма лидерства в экономике знаний и кризис лидерства

в России // Менеджмент сегодня. 2011. № 2. С. 66–78.

5. *Kondo Y.* Participation and Leadership // Proceedings 44th EOQ Congress. Budapest, 2000. Vol. 2. P. 110–117.

6. *Bradford D.L., Cohen A.R.* Power Up: Transforming Organizations Through Shared Leadership. М.: Wiley, 1997.

7. *Савинков В.И., Бакланов П.А., Осипов Г.В.* Социальная оценка качества и востребованность образования: Учеб. пособие. М.: Юрайт, 2019. 255 с.

8. *Белбин Р.М.* Типы ролей в командах менеджеров. М.: Изд-во Нипро, 2003. 240 с.

9. *Мэлоун М., Салим И., Ван Геест Ю.* Взрывной рост: Почему экспоненциальные организации в десятки раз продуктивнее вашей (и что с этим делать). М.: Альпина Диджитал, 2014. 440 с.

10. *Журавлев А.Л., Позняков В.П., Вавакина Т.С.* Ориентация на принципы и нормы социального взаимодействия как фактор психологического отношения к деловому партнерству // Психологический журнал. 2017. Т. 38. № 1. С. 5–15.

11. *Зуб А.Т., Смирнов С.Г.* Лидерство в менеджменте. М.: Воскресенье, 1999. 212 с.

12. *Кричевский Р.Л.* Психология лидерства: Учеб. пособие. М.: Статус, 2007. 541 с.

13. *Парыгин Б.Д.* Руководство и лидерство (опыт социально-психологического исследования): Сб. научных трудов / Под ред. Б.Д.Парыгина. Л., 1973. С. 5–12.

14. *Ушаков К.М.* Как мы управляем организацией? // Народное образование. 2017. № 9–10 (1465). С. 67–73.

15. *Бендас Т.В.* Психология лидерства: Учеб. пособие. СПб.: Питер, 2009. 447 с.

16. *Друкер П.* Менеджмент. Вызовы XXI века. М.: Манн, Иванов и Фербер. 2012. 256 с.

17. *Левин К.* Разрешение социальных конфликтов / Пер. с англ. СПб.: Речь, 2000. 408 с.

18. *Менегетти А.* Психология лидера. М.: Онтопсихология, 2007. 264 с.

19. *Петровский А.В.* Теория деятельности опосредования и проблема лидерства // Вопросы психологии. 1980. № 2. С. 29–41.

20. *Пфедфер Дж.* Власть, влияние и политика в организациях. М.: ЛитРес. 2014. 580 с.

21. *Стаут Л.* Лидерство: от загадок к практике. М.: Добрая книга, 2002. 319 с.

22. *Трейси Б.* Цель – абсолютное лидерство. Ключ к успешному руководству и организации. М.: Интерэксперт, 2003. 398 с.

23. Fiedler F.E., Gibson F.W., Barrett K.M. Stress, Babble, and the Utilization of the Leader's Intellectual Abilities' // *Leadership Quarterly*. 1993. № 4 (2). P. 189–208.

24. Колношенко О.В., Колношенко В.И. Проблема лидерства в современном менеджменте // *Научные труды Московского гуманитарного университета*. 2015. № 1. С. 84–95.

25. Кушелевич Е.И., Филонович С.Р. Модели жизненных циклов организаций // *Менеджмент: век XX–XXI*. М.: Экономист, 2004. С. 304–321.

26. Тичи Н., Диванна М.А. Лидеры реорганизации (Из опыта американских корпораций). Пер. с англ. М.: Экономика, 1990. 204 с.

27. Фарсон Р. Менеджмент абсурда. Парадоксы лидерства. Киев: София, 2001. 239 с.

28. Ключко В.Н. Участие работников в управлении предприятиями. Российский опыт и перспективы // *Менеджмент в России и за рубежом*. 2007. № 1. С. 5–6.

29. Геворкян Е.Н., Савенков А.И. Диверсификация содержания подготовки будущих педагогов // *Педагогика*. 2019. № 4. С. 70–73.

30. Геворкян Е.Н., Савенков А.И., Львова А.С. Проектирование модульного построения процесса обучения будущих учителей в магистратуре // *Современные проблемы профессионального и высшего образования: состояние и оценка*. М., 2019. С. 147–155.

31. Львова А.С., Любченко О.А. Принципы модульной организации образовательного процесса в магистратуре // *Подготовка менеджеров для системы столичного образования: опыт и перспективы*. М., 2016. С. 118–127.

32. Геворкян Е.Н., Савенков А.И., Двойнин А.М. Комитет по этике психолого-педагогических исследований как инструмент освоения профессионально приемлемых этических стандартов магистрантами // *Педагогика*. 2018. № 11. С. 66–73.

*Дата поступления – 01.03.2020*

## **Distributed leadership” model as a tool for improving the effectiveness of the University’s educational structural division**

**Elena N. Gevorkyan** – Dr. Sci. (Economics), Professor, Academician of the Russian Academy of Education, First Vice-Rector of the Moscow City Pedagogical University; gevorcian@mgpu.ru

**Alexander I. Savenkov** – Dr. Sci. (Pedagogics), Dr. Sci. (Psychologi), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Director of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University; asavenkov@bk.ru

**Abstract.** One of the most important features of the modern practice of managing universities and their structural divisions is the management model, built on the basis of a broad delegation of managerial authority to employees. Among these models of management of an educational organization is the “distributed leadership model”, which allows active use of the resource of previously unclaimed leadership qualities and administrative ambitions of the majority of employees. The article offers the author’s version of the distributed leadership model implemented in the activity of the structural educational division of the pedagogical University.

**Key words.** Leadership, management, management, management, “distributed leadership model”, management of educational organizations, educational structural unit, University.

### **REFERENCES**

1. Florida R. *Kreativnyj klass. Lyudi, kotorye sozdayut budushchee* [Creative class. People who create the future]. Moscow: Mann, Ivanov and Ferber, 2016. 373 p.

2. Filonovich S.R. *Teorii liderstva v menedzhmente: istoriya i perspektivy* [Theory of leadership in management: history and prospects]. *Rossijskij zhurnal menedzhmenta* [Russian journal of management]. 2003. Vol. 1. No. 2. P. 3–24.

3. Frolovichev A.V. *Formirovanie partisipativnogo stilya upravleniya organizaciej* [Formation of a participatory style of organization Management]. *Vestnik Povolzhskoj akademii gosudarstvennoj sluzhby* [Bulletin of the Volga region Academy of public service]. 2007. No. 12. P. 117–122.

4. *Yakhontova E.S.* Novaya paradigma liderstva v ekonomike znaniy i krizis liderstva v Rossii [A new paradigm of leadership in the knowledge economy and the crisis of leadership in Russia]. *Menedzhment segodnya* [Management today]. 2011. No. 2. P. 66–78.
5. *Kondo Y.* Participation and Leadership. Proceedings 44th EOQ Congress. Budapest, 2000. Vol. 2. P. 110–117.
6. *Bradford D.L., Cohen A.R.* Power Up: Transforming Organizations Through Shared Leadership. Moscow: Wiley, 1998.
7. *Savinkov V.I., Baklanov P.A., Osipov G.V.* Social'naya ocenka kachestva i vostrebovannost' obrazovaniya: Ucheb. Posobie [Social assessment of quality and demand for education: Textbook]. Moscow: Yurayt, 2019. 255 p.
8. *Belbin R.M.* Tipy roley v komandah menedzherov [Types of roles in management teams]. Moscow: Hippo publishing house, 2003. 240 p.
9. *Malone M., Salim I., Van Geest Yu.* Vzryvnoj rost: Pochemu eksponencial'nye organizacii v desyatki raz produktivnee vashej (i chto s etim delat') [Explosive growth: Why exponential organizations are ten times more productive than yours (and what to do with it)]. Moscow: Alpina digital, 2014. 440 p.
10. *Zhuravlev A.L., Poznyakov V.P., Vavakina T.S.* Orientaciya na principy i normy social'nogo vzaimodejstviya kak faktor psihologicheskogo otnosheniya k delovomu partnerstvu [Orientation to the principles and norms of social interaction as a factor of psychological attitude to business partnership]. *Psihologicheskij zhurnal* [Psychological journal]. 2017. Vol. 38. No. 1. P. 5–15.
11. *Zub A.T., Smirnov S.G.* Liderstvo v menedzhmente [Leadership in management]. Moscow: Sunday, 1999. 212 p.
12. *Krichevskiy R.L.* Psihologiya liderstva: Uchebnoe posobie [Psychology of leadership: Textbook]. Moscow: Status, 2007. 541 p.
13. *Parygin B.D.* Rukovodstvo i liderstvo (opyt social'no-psihologicheskogo issledovaniya): Sb. nauchnyh trudov [Leadership and leadership (experience of socio-psychological research): Collection of scientific papers]. Leningrad, 1973. P. 5–12.
14. *Ushakov K.M.* Kak my upravlyаем organizaciy? [How do we manage the organization?]. *Narodnoe obrazovanie* [Public education]. 2017. No. 9–10 (1465). P. 67–73.
15. *Bendas T.V.* Psihologiya liderstva: Ucheb. posobie [Psychology of leadership: Study guide]. Saint Petersburg: Piter, 2009. 447 p.
16. *Drucker P.* Menedzhment. Vyzovy XXI veka. [Management. Challenges of the XXI century]. Moscow: Mann, Ivanov and Ferber. 2012. 256 p.
17. *Levin K.* Razreshenie social'nyh konfliktov [Resolution of social conflicts]. Saint Petersburg: Speech, 2000. 408 p.
18. *Meneghetti A.* Psihologiya lidera [Psychology of the leader]. Moscow: Ontopsychology, 2007. 264 p.
19. *Petrovskiy A.V.* Teoriya deyatelnostnogo oposredovaniya i problema liderstva [Theory of activity mediation and the problem of leadership]. *Voprosy psihologii* [Question of psychology]. 1980. No. 2. pp. 29–41.
20. *Pfeffer J.* Vlast', vliyanie i politika v organizaciyah [Power, influence and politics in organizations]. Moscow: Litres. 2014. 580 p.
21. *Stout L.* Liderstvo: ot zagadok k praktike [Leadership: from riddles to practice]. Moscow: Dobraya kniga, 2002. 319 p.
22. *Tracy B.* Cel' – absoljutnoe liderstvo. Klyuch k uspeshnomu rukovodstvu i organizacii. [The Goal is absolute leadership. Key to successful management and organization]. Moscow: Interexpert, 2003. 398 p.
23. *Fiedler F.E., Gibson F.W., Barrett K.M.* Stress, Babble, and the Utilization of the Leader's Intellectual Abilities'. *Leadership Quarterly*. 1993. No. 4 (2). P. 189–208.
24. *Kolnoshenko O.V., Kolnoshenko V.I.* Problema liderstva v sovremennom menedzhmente [The problem of leadership in modern management]. *Nauchnye trudy Moskovskogo gumanitar'nogo universiteta* [Scientific works of the Moscow University for the Humanities]. 2015. No. 1. P. 84–95.
25. *Kushelevich E.I., Filonovich S.R.* Modeli zhiznennykh ciklov organizacij [Life cycle Model of organizations]. *Menedzhment: vek XX–XXI* [Management: XX century–XXI] Moscow: The Economist, 2004. P. 304–321.

26. *Tichi N., Divanna M.A.* Lidery reorganizacii (Iz opyta amerikanskih korporacij) [Leaders of reorganization (From the experience of American corporations)]. Moscow: Economy, 1990. 204 p.

27. *Farson R.* Menedzhment absurda. Paradoksy liderstva [Management of the absurd. Paradoxes of leadership]. Kiev: Sofia, 2001. 239 p.

28. *Klyuchko V.N.* Uchastie rabotnikov v upravlenii predpriyatiyami. Rossijskij opyt i perspektivy [Participation of employees in enterprise management. Russian experience and prospects]. Menedzhment v Rossii i za rubezhom [Management in Russia and abroad]. 2007. No. 1. P. 5–6.

29. *Gevorkyan E.N., Savenkov A.I.* Diversifikaciya soderzhaniya podgotovki budushchih pedagogov [Diversification of the content of training of future teachers]. Pedagogika [Pedagogics]. 2019. No. 4. P. 70–73.

30. *Gevorkyan E.N., Savenkov A.I., Lvova A.S.* Proektirovanie modul'nogo postroeniya processa obucheniya budushchih uchitelej v magistrature [Designing a modular construction of the training process for future teachers in the master's program]. Sovremennye problemy professional'nogo i vysshego obrazovaniya: sostoyanie i ocenka [Modern problems of professional and higher education: state and assessment]. Moscow, 2019. P. 147–155.

31. *Lvova A.S., Lyubchenko O.A.* Principy modul'noj organizacii obrazovatel'nogo processa v magistrature [Principles of modular organization of the educational process in the master's program]. Podgotovka menedzherov dlya sistemy stolichnogo obrazovaniya: opyt i perspektivy [Train-ing managers for the capital education system: experience and prospects]. Moscow, 2016. P. 118–127.

32. *Gevorkyan E.N., Savenkov A.I., Dvoyrin A.M.* Komitet po etike psihologo-pedagogicheskikh issledovanij kak instrument osvoeniya professional'no priemlemyh eticheskikh standartov magistrantami [The Committee on the ethics of psychological and pedagogical research as a tool for the development of professionally acceptable ethical standards for undergraduates]. Pedagogika [Pedagogics]. 2018. No. 11. P. 66–73.

*Submitted – 01.03.2020*

## Теоретическое наследие Дж.Дьюи в контексте современной методологии педагогики

**Коржув Андрей Вячеславович** – д-р пед. наук, профессор, Первый Московский государственный медицинский университет им. И.М.Сеченова (Москва, Россия); akorjuev@mail.ru

**Икреникова Юлия Борисовна** – канд. пед. наук, доцент, Московский государственный университет технологий и управления им. К.Г.Разумовского (ПКУ) (Москва, Россия); ikren@yandex.ru

**Аннотация.** В статье анализируется теоретическое наследие известного американского философа Дж.Дьюи, исследуется аналогия его идей в области практического образования и методологических ресурсов научной педагогики. С помощью теоретической нормы социогуманитарного знания, соединяющей в единый смысловой ряд критерии корректной терминологической экстраполяции, расшифровывается клише «рефлексивная позиция педагога-исследователя».

**Ключевые слова.** Теоретическое наследие прошлого, корректная аналогия, осмысленный причинный анализ в педагогическом поле, интерпретация результатов наблюдений, продуктивная экстраполяция понятий.

Анализ литературы по образовательной проблематике показывает, что идеи философа и психолога Дж.Дьюи (1859–1952) давно востребованы теоретиками и практиками образования разных стран. Сегодня педагогический контент его исследований квалифицируется как дидактический прагматизм, отображающий в качестве одной из образовательных задач формирование у индивида способности полноценно вписаться в социальную реальность, и чем эффективнее такое «вписывание», тем успешнее деятельность системы образования.

Основная образовательная идея в работах Дж.Дьюи заключается в следующем: конструктивной линией образования, ориентированного на адекватное «вписывание» обучающегося в социальную среду, является формирование у него *исследовательского мышления* в решении самых разнообразных задач. Именно эта тема наиболее интересна теоретикам и особенно практикам образования и педагогики, так как «при-

рожденное и неиспорченное состояние детства, отличающееся горячей любознательностью, богатым воображением и любовью к опытным исследованиям, находится близко, очень близко к состоянию научного мышления» [1, с. 13].

Логико-содержательное раскрытие и *продолжение* выводов Дж.Дьюи приводит к мысли о необходимости разработки «методологической поддержки» практических проектов образования, ориентированного на развитие исследовательского мышления. Прежде всего, это адресуется рефлексии корректного сопряжения образовательной теорией и практикой двух компонентов: а) решения задач социального заказа, обозначающего необходимые индивиду качества и стратегии деятельности для полноценной реализации себя в социуме; б) обеспечения соответствия теоретического сегмента образования и вытекающих из него практических решений общенаучной социогуманитарной норме. Этот пласт проблем эксплицирован из работ Дж.Дьюи явно недостаточно. При этом контент

содержащегося в них знания содержит мало раскрытый методологический и науковедческий потенциал, который сегодня мог бы стать одним из логико-содержательных ориентиров конструирования теории образования, способной генерировать выверенные результаты, обеспечивающие практическому образованию научно обоснованные траектории трансформации и конструктивного развития. Эксплицирование таких ресурсов из работ Дж.Дьюи является нашей основной исследовательской задачей.

**Исследовательское мышление в практическом образовании, трансформируемое в плоскость методологии педагогики.** Главная транслируемая нами из практического образования «по Дьюи» в методологию педагогики идея такова: *«потребность в разрешении сомнения является постоянным и руководящим фактором во всем процессе рефлексии»* [2, с. 20]. В качестве потребности выступает проблема, возникшая в практической педагогической деятельности и *разрешаемая в логике научного поиска*. Его масштаб и конкретный сюжет зависят от масштаба обнаруженной проблемы, степени ее проявляемости в образовательном социуме, сложности необходимых для ее разрешения исследовательских процедур. При этом для нас вполне осмысленно эксплицируется из работ Дж.Дьюи *временная* логика педагогического исследования: 1) наблюдение фактов, не вписывающихся в традиционные схемы образовательного процесса и существующие способы их объяснения; 2) выдвижение объяснительных гипотез; 3) их теоретическое «подкрепление» и экспериментальная проверка в практике образования; 4) вывод. Основным является исследовательский шаг, объясняемый таким утверждением: «... работа мысли является выводом (inference); благодаря ей одна вещь приводит нас к идее или уверен-

ности в другой, она включает скачок, прыжок, переход от хорошо известного к чему-то другому, что допускается по свидетельству первого... самая неизбежность скачка, перехода от чего-то известного к неизвестному только подчеркивает необходимость внимания к условиям, при которых он (скачок – А.К., Ю.И.) происходит, для того чтобы уменьшить опасность ложного шага и увеличить возможность правильного перехода» [2, с. 34]. Понимая это выражение Дж.Дьюи как включенное, скрупулезное исследование не вписывающихся в традиционное (к обсуждаемому моменту времени) понимание педагогических феноменов, продолжим цитирование таким важным тезисом: «...важно чтобы каждый вывод был проверенным выводом; чтобы мы различали между мнениями, основанными на доказанном опыте, и теми, которые таким опытом не обоснованы, и согласно с этим распределяли и степень их признания» [2, с. 35].

Здесь мы делаем акцент рассмотрения на используемом Дж.Дьюи клише «рефлексивное мышление»<sup>1</sup>, которое с точки зрения перевода на русский язык может обозначаться как образное клише «глубина». Это раскрывается философом посредством такой цитаты: «Мы различаем людей не только на основании быстроты и обилия их интеллектуальной реакции, а также на основании той плоскости, на которой она происходит, – внутреннего качества ответа... Мысль одного человека глубока, между тем как мысль другого поверхностна; один доходит до корня вещей, тогда как другой только слегка касается её внешнего вида» [2, с. 43]. Такие вполне понятные без дополнительных комментариев идеи дополняемы клише, отображающими «глубину и медленность ответа»: «нужно время,

<sup>1</sup>Сегодня более распространен перевод «рефлексивное мышление».

чтобы переварить впечатления и привести их в действительные идеи; медлительный, но верный человек – тот, у которого впечатления оседают и накапливаются, так что мышление происходит на более высоком уровне, чем при меньшем напряжении» [2, с. 44].

Приведем еще одну цитату, связанную с интерпретацией фактов, полученных в результате наблюдений педагогической действительности: «рассуждение оказывает то же действие на возникшее представление решения, как более близкое и подробное рассмотрение на саму проблему. От принятия представления в его первоначальной форме предохраняет более основательное его рассмотрение. Предположения, казавшиеся по первому взгляду возможными, часто оказываются неподходящими и даже печальными, когда выясняются все их последствия. Представления, казавшиеся первоначально чуждыми и дикими, часто так меняются при разработке того, что из них вытекает, что становятся применимыми и плодотворными. Развитие идеи путем рассуждения предполагает нахождение посредствующих и промежуточных членов, которые соединяют в целое поначалу противоположные крайности» [2, с. 76].

Склонность к «противоположным крайностям», к сожалению, сегодня очень распространена в педагогическом исследовательском социуме: многие авторы хватаются за какую-либо одну идею, придают своим теоретическим построениям и опосредуемым ими обучающим/воспитательным методикам сильно преувеличенное значение, реальную возможность встроить их в образовательный процесс «раздвигают до бесконечности». Например, адепты различных вариантов деятельностного подхода часто пытаются внедрить его на уровне максимально «всепроникающем», придают ему значение лекарства от всех болезней, что как нельзя лучше отражено в

работе Дж.Дьюи: «практика воспитания указывает на постоянную тенденцию колебания между двумя крайностями по отношению к внешнему проявлению деятельности. Одна крайность почти вполне пренебрегает этой деятельностью на том основании, что она хаотична и неустойчива и является простым развлечением, соответствующим преходящему, не сложившемуся вкусу и капризу незрелого ума ... Другую крайность представляет восторженная уверенность в почти магическое воспитательное влияние всякого рода деятельности, если только это деятельность, а не пассивное поглощение академического и теоретического материала» [2, с. 49]. Этот негатив продолжается выводом: «колеблясь между двумя крайностями, мы игнорируем самую серьезную проблему – проблему организации *открытия*<sup>1</sup> и форм деятельности, которые бы: а) были бы наиболее свойственны незрелой ступени развития<sup>2</sup>; б) обещали бы подготовку к исполнению обязанностей взрослого<sup>3</sup>; в) оказывали бы максимум влияния на образование навыков точного наблюдения и последовательных выводов» [2, с. 49]. Все три выделенные позиции имманентно включаемы в сегмент теоретической нормы педагогического исследования. Она ориентирует на включенное и конкретное определение и обоснование границ, масштабов применимости разработанных технологий и методик, специальных условий, при соблюдении которых эти методики проявляют свою эффективность. Цитированная триада позволяет также акцентировать внимание на необходимости для педагога-исследователя с крайней

<sup>1</sup>Имеется в виду ученический субъективно новый результат.

<sup>2</sup>То есть начальные стадии обучения какому-то учебному знанию.

<sup>3</sup>Речь идет об идее социальной адаптации выпускника школы или университета.

осторожностью относиться к «показавшимся интересными» интуитивным идеям и методическим решениям, включенного их осмысления и предварительного экспертирования.

Нашу авторскую интерпретацию приведенных выше констатаций Дж.Дьюи продолжим такой цитатой: «идеи не являются действительно идеями, пока они не становятся орудиями рефлексивного рассмотрения, приводящего к разрешению проблемы» [2, с. 104]. По-видимому, не случайно Дж.Дьюи обратился к наследию Ф.Бэкона [2, с. 30], обсуждая типы ошибок в научном мышлении, которые актуальны и сегодня. Среди таких ошибок – склонность исследователя в процессе наблюдений замечать факты и доводы, подтверждающие заранее сформулированное мнение или суждение и отвергать (признавать случайными, не заслуживающими внимания) противоположные или не вписывающиеся в заранее сконструированную теоретическую схему [3, с. 134]. Кроме того, это ошибки, связанные с приверженностью начинающего исследователя к широко распространенным в научном социуме стереотипам и штампам, традиционным методам и выводам (аргумент к традиции, [4]), а также ошибки, так или иначе вытекающие из неоднозначной интерпретации элементов языка гуманитарной науки, содержащего множество «неясных понятий» (А.А.Ивин).

Обсудим эти ошибки. Свяжем их с клише «рефлексивная исследовательская позиция» и адресуем, прежде всего, к корректному причинному анализу педагогических феноменов, начав с приведенной цитаты о том, что предположения, на первый взгляд, исчерпывающие возникшую проблему, могут оказаться абсолютно неподходящими. Зачастую это выражается в следующем: первое попавшее в поле зрения исследователя обстоятельство, например, предшествующее во

времени наблюдаемому образовательному феномену, объявляется его причиной. Корректный причинный анализ, тем не менее, предполагает выявление комплекса обстоятельств, которые могли бы оказать влияние на характер протекания исследуемого феномена. Далее предполагаемое в качестве причины обстоятельство или фактор искусственно «убирается», фиксируется исследуемый результат; следующий шаг предполагает «введение» подозреваемого в качестве причины обстоятельства в число объектов влияния на исследуемый феномен и фиксирование результата. Если это выражаемое на языке логики клише «единственное различие» между двумя экспериментальными ситуациями позволяет выявить *различие* между наблюдаемыми (фиксируемыми) результатами, то первоначально исключаемое, а затем вводимое в эксперимент обстоятельство (фактор) может рассматриваться в качестве причины последнего *различия*. Конечно, вывод о причинной зависимости результата и введенного/исключенного обстоятельства имеет вероятностный характер, и с определенной степенью уверенности можно утверждать, что этот фактор претендует на статус «одной из возможных причин».

В цитируемом нами контенте идей Дж.Дьюи описанная ситуация отображается клише «экспериментальное изменение условий» [2, с. 88] и раскрывается посредством констатации: «предметом экспериментирования является построение путем правильных шагов, предпринимаемых на основании заранее продуманного плана ... с намерением осветить затруднение, о котором идет речь» [2, с. 88]. «Затруднение» в данном случае относится к попыткам выявления какого-либо обстоятельства как причины исследуемого феномена. И далее: «...мы стараемся сделать эксперимент таковым, чтобы каждый фактор, заключающийся в нем, а также способ

и итог его действия были *открыты для исследования*» [2, с. 89].

Например, если в качестве причины затруднений, которые испытывают студенты при решении дифференциальных уравнений, предполагается неумение находить определенные интегралы, то эксперимент для подтверждения этой гипотезы может быть примерно таким: выбираются две студенческие группы, у которых начальный уровень сформированности умений решать дифференциальные уравнения примерно одинаков. Желательно, чтобы один и тот же преподаватель в одной группе (контрольной) вел занятия по традиционным методикам, а в экспериментальной группе «ввел» фактор, который предположительно рассматривается как причина (например, систематически повторял со студентами приемы и способы нахождения интегралов, требуемых для решения предусмотренных учебной программой дифференциальных уравнений).

Финальный этап такого эксперимента предусматривает одинаковое для учащихся двух групп контрольное задание, оценивающее умение решать дифференциальные уравнения. Если при этом уровень овладения исследуемыми умениями в экспериментальной группе оказывается выше, чем в контрольной (и это подтверждается решением задачи о статистической значимости полученных в эксперименте различий), то «введенный» искусственно фактор может получить статус «одной из возможных причин» обнаруженного педагогического позитива. Конечно, корректность такого эксперимента предполагает максимальное соблюдение условия «при прочих равных»: различия во всех других обстоятельствах учебного процесса (помимо искусственно введенного исследователем одного) желательно свести к нулю.

Деятельность исследователя по корректной организации описанного выше

эксперимента и интерпретации получаемых результатов имеет явно выраженный рефлексивный характер, и это отображается в ряде терминов и словосочетаний, употребленных Дж.Дьюи. Среди них: «не поддающееся обману мышление», «глубокомыслие», «заботливое внимание о предмете изучения». Дьюи отмечает, что «говоря о рефлексии, мы естественно употребляем слова «взвесить», «обдумать», «обсудить» – термины, подразумевающие деликатное, добросовестное взвешивание показаний за и против» [2, с. 60]. Это дополняется понятиями «испытание», «соображение», «просмотр», подразумевающими «ближайшее тщательное исследование» [2, с. 60]. Такие соображения опосредуют логически и содержательно наше обращение к философско-образовательным «продолжениям в современность» идей Дж.Дьюи.

**Наследие Дж.Дьюи и некоторые компоненты современной философии образования и методологии его исследования.** Раскрывая данный ракурс работ американского философа, обратим внимание на такие использованные им клише, как «влияние общепризнанных целей и идеалов» [1, с. 57]. Это главным образом относится к охарактеризованным ранее рефлексивным стратегиям исследовательской деятельности в области педагогики и образования, в частности, ориентирующих на осмысление образовательной действительности, методов ее исследования и полученных результатов с точки зрения выявления таких компонентов, как «широко распространенное заблуждение», «навязчиво транслируемый в образовательный социум штамп», «обманчивая простота», «преувеличенная сложность», «промежуточная (рабочая) гипотеза, требующая корректировки» и аналогичных других. Это адресует к трансформированному гегелевскому клише «для-себя-бытие в исследовательском мире» [5, с. 202].

Прочитируем фрагмент из книги Г.Гегеля «Наука логики»: «Ближайший пример для-себя-бытия мы имеем в “я”. Мы раньше всего знаем себя в качестве наличного сущего, отличного от других наличных сущих и соотнесенного с ними... Далее мы должны понимать для-себя-бытие как *идеальность* в противоположность наличному бытию, которое мы обозначим как *реальность*. Реальность и идеальность обычно рассматриваются как два определения, противостоящие друг другу с одинаковой самостоятельностью, и, согласно этому, говорят, что кроме реальности есть также и идеальность» [5, с. 203]. Мы это «переводим» как научный образ себя-исследователя, сформированный в его сознании. Такой фрагмент сознания педагога-исследователя в соотнесении с обсуждаемым Дж.Дьюи рефлексивным мышлением [2, с. 35] включает прежде всего осознание особенностей научного педагогического социума, связанных с наличным уровнем разработки и целостного содержательного поля педагогики, и непосредственно связанных с его научными интересами сегментов. В частности, такое осознание включает выявление степени проработанности современной наукой об образовании содержательного поля, интересующего конкретного педагога-исследователя, а также степени ответственности использованных методов и полученных результатов теоретической нормы гуманитарного знания. Оно включает также способность грамотно определить *результат* читаемого исследования в процессе анализа контента источников по интересующей проблеме. При этом обозначенный результат (с точки зрения подтвержденности) «расслаивается» на части, среди которых одна подтверждена полностью, другая – частично и с определенными дополнительными условиями, а третья – лишь на уровне, требующем дальнейшего включенного исследования.

*Исследовательская индивидуальность* в качестве результата предполагает выстраивание в сознании исследователя следующих фрагментов внутренней речи.

Несмотря на широко внедряемые в исследовательский и практический образовательный социум идеи о продуктивности передачи обучаемым знания «в готовом виде», дидактический сегмент «обучение через открытие» представлен обобщенно и требует дополнения вытекающей из общих представлений конкретикой.

Отсутствие конкретики провоцирует стихийное внедрение в практику образования неосмысленных, псевдотворческих разработок, искажающих концептуальную идею и не способствующих достижению желаемого результата.

Отсутствие конкретики в «обучении через открытие» должно стимулировать исследовательские инициативы, определяющие границы его целесообразного применения; выявление образовательных компонентов, наличие которых делает такое обучение неприменимым в принципе, или применимым в ограниченном формате, или полноценно. Мы не случайно адресовали приведенные примеры проблемно-исследовательскому обучению – такая идея (основная в концепции Дж.Дьюи) в отечественном образовании всегда признавалась. Мы транслируем ее из практики «по Дьюи» в область методологии педагогического исследования.

Уже в приведенных примерах отчасти проявлено декларируемое Гегелем и цитированное нами выше соотношение в исследовательском образе «себя-ученого» *реального* и того, что так или иначе отображаемо клише «исследовательский *идеал*». В частности, это осуществляется посредством соотнесения целесообразного с точки зрения социального заказа на *уровень проработки актуальной проблемы* и *реального уровня полученного результата* с точки зрения полноты содержательного

раскрытия и соответствия результатов социо-гуманитарной научной норме. Последнее опосредует осознание педагогом-исследователем *направления* собственно научного поиска с целью *приближения* гегелевского *идеального* к *реальному* (целесообразному, необходимому, социально и лично актуальному).

Однако диалектика реального и идеального с позиции исследовательского самосознания не исчерпывается описанным выше. Она неизбежно дополняется тем, что субъект педагогического поиска осознает собственные результаты, оценивая их новизну, теоретико-прикладную значимость и «глубину вклада» в интересующую проблему (последнее осмысливается как соотнесение выносимых научным социумом оценок и самооценок). «Конфликт» реального и идеального дополняется и соотнесением научного статуса исследователя им самим и социумом. Это выражается следующими фрагментами внутренней речи.

1. Социум, рецензирующий мои работы, систематически критикует меня за слабое знание исследований предшественников, а также за некорректное транслированное их выводов в современное образование и перспективы его развития.

2. Читатели моих работ признают значимость и конструктивность их прикладного сегмента, однако теоретический контент остается практически незамеченным.

3. Несмотря на мои многочисленные попытки обосновать используемые в книгах и статьях интересные содержательные аналогии, научный социум в их правомерность не верит.

Такие сопоставления помогают исследователю получить признание социумом себя как методологически корректного, способного конструктивно осуществлять научный поиск в образовании.

К эксплицируемым из работ Дж.Дьюи элементам методологии педагогического

исследования мы относим контент, связанный с *педагогическими понятиями*, в частности, идею «контроля развития и разработки возникшего понятия, при помощи которого могут быть истолкованы различные научные факты. Развитие понятий идет одновременно с определением фактов, одно за другим возникают возможные понятия, рассматриваемые в связи с фактами, к которым они прилагаются, развиваются в более подробном отношении к фактам, отбрасываются или условно принимаются и употребляются» [2, с. 101]. При этом Дьюи особо подчеркивает, что «никакие устоявшиеся правила не решают, правильно ли возникшее понятие и нужно ли ему следовать. Руководит правильное или ложное суждение индивидуума, но на каждой идее или принципе нет ярлыка, который автоматически говорил бы “пользуйся мной в данном положении” ... Мыслитель должен решить, выбрать, и тут всегда есть риск, так что осторожный мыслитель выбирает осмотрительно, то есть подчиняясь подтверждению или опровержению последующих фактов» [2, с. 102].

В современной методологии педагогики эти констатации актуальны, в частности, потому что особенно в последние десятилетия глоссарий этой науки подвергается экспансии самых различных областей знания. Из технических наук в педагогику проникло понятие «технология»; из культурологии – «культурологическая концепция содержания образования», «культура как компонент содержания образования», «культуросообразное обучение/воспитание»; из общенаучной методологии – «парадигма»; из междисциплинарных областей современного знания – синергетические термины. Появились даже целые направления: «фрактальная педагогика», «аттракторная педагогика», «синергетическая парадигма в педагогике». Известны попытки введения в научный

оборот понятий «педагогическая энтропия», «педагогическая турбулентность», «педагогическая неопределенность» и ряда аналогичных других. Конечно, такая тенденция наряду с размыванием терминологии имеет и позитивную модальность, поскольку отражает включение в образовательное поле терминов и клише, расширяющих проблемное поле науки об образовании, что обусловлено включением в образовательный сегмент приобретаемых человечеством временных знаний и стратегий деятельности. Однако такая ураганная экстраполяция в науку об образовании новых понятий вызывает немало проблем.

Это обуславливает необходимость в качестве логического и содержательного продолжения последних из процитированных идей Дж.Дьюи относительно научных понятий выдвинуть и раскрыть клише «экстраполяционная понятийная корректность». Расшифровывающим это клише компонентом будет соответствие ракурсного (в данном случае – образовательного, педагогического) раскрытия экстраполируемого термина его исходному значению в «материнской» науке. В первом приближении термин «технология», трансформировавшись в технологию обучения/воспитания, такому требованию соответствует: под технологией педагоги понимают четкое, «пошаговое» отображение процесса достижения запланированного образовательного результата с фиксированием логики движения от одного промежуточного результата к другому. Вполне корректное соответствие мы могли бы выявить и по отношению к терминам, транслированным в педагогику из культуры, что подтверждает разработанная в конце XX в. культурологическая концепция содержания образования.

Этого нельзя сказать про понятие «парадигма»: массовое, повальное использование клише «лично-ориентиро-

ванная парадигма», «синергетическая парадигма», «компетентностная парадигма» исходному содержательному наполнению [6] не соответствует. Парадигма Т.Куна есть тезисно представленный свод общенаучных регулятивов процесса научного познания, исследовательских правил и норм – все это целиком относится к методологии науки, а использование парадигмы для обозначения *содержательных* сегментов (направлений) педагогического поля неправомерно [7].

В цитированной нами книге Дж.Дьюи по этому поводу высказана такая мысль: «...здоровый инстинкт лежит ... в отращивании к словам, передающим вид, а не действительное понятие. Но основное затруднение не в слове, а в идее. Если идея не понята, ничего не выигрывается от употребления более знакомого слова; если идея воспринята, то употребление термина, точно ее обозначающего, может *помочь ее закрепить*» [2, с. 171]. Данная цитата обозначает в плане обсуждаемой экстраполяции понятий требование к исследователю, пытающемуся ввести в научный педагогический оборот новый термин из другой научной или практической области. Такой термин должен иметь серьезную содержательную основу, «схватывать» суть конкретного сегмента образовательного поля, который он стремится дефинитивно обозначить, корректно отображать различные связи между включенными в это поле объектами и процессами. Это расшифровывает различие между обозначенными Дж.Дьюи «словами, передающими вид и действительное понятие».

Еще более диссонансно видится транслация в педагогический глоссарий терминов из области синергетики без понимания того, какой конкретно процесс отображается самопроизвольным переходом из состояния хаоса к более упорядоченному, без малейшего намека на параметр порядка системы и другую синергетиче-

скую атрибутику. Фактически к любому процессу из области образования, проявляющему тот или иной признак самоорганизации, искусственно приклеивается научный термин (педагогика *аттракторная, фрактальная, синергетическая*), и выглядит это во многих случаях карикатурно. Никакого нового знания такая экстраполяция не продуцирует, никаких не известных ранее связей между объектами и процессами педагогического поля не открывает, даже нового корректного описания образовательной реальности не содержит – налицо клише Дж.Дьюи «слово, передающее лишь вид» [2, с. 171], попытка бездумного включения в педагогический оборот не просвещенного с точки зрения содержания и потому пустого словообразования.

Современное методолого-педагогическое прочтение работ Дж.Дьюи позволяет тезисно обозначить теоретическую норму для экстраполируемого термина.

Экстраполируемый термин должен в образовательном «звучании» соответствовать исходному (в науке-источнике) содержанию.

По охвату образовательных объектов и феноменов и раскрытию их связей он отличается от терминов уже существующих.

На основе экстраполированного в педагогический глоссарий термина возможно конструктивное развитие педагогики. Например, путем постановки той или иной исследовательской задачи «охваченное» новым термином содержательное поле должно содержать актуальные теоретически и практически проблемы или противоречия, разрешение которых способно получить в педагогической теории и практике значимое приращение.

В заключение подчеркнем, что обращение к теоретическому и прикладному наследию философов и психологов

прошлого позволяет на основе корректной аналогии делать выводы, актуальные для современной педагогической науки. Транслирование в методологический формат современной педагогики идей Дж.Дьюи, использование их в образовательной практике ориентируют на «обучение через открытие», формирующее в ходе учебной деятельности у школьников и студентов элементов исследовательского мышления. Такой формат охватывает самые различные методологические процедуры: постановку исследовательской задачи, генерирование идеи ее решения, полиаспектную рефлексию этой идеи, организацию эксперимента, осмысление его результатов. Также он включает и рефлексивный контент исследовательской деятельности, в процессе которой ее субъект соотносит образ себя-ученого с компонентами теоретической нормы педагогического поиска и его результата. Это, в свою очередь, позволяет осмыслить процесс насыщения педагогического глоссария терминами других наук, выявить возможности его встраивания в теоретическую норму гуманитарного знания.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Дьюи Дж. Реконструкция в философии. Проблемы человека / Пер. с англ., послесл. и примеч. Л.Е.Павловой. М., 2003. 493 с.
2. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / Пер. с англ. Н.М.Никольской. М., 1997. 208 с.
3. Милонов К.К. Философия Фрэнсиса Бэкона. Изд. 2-е. М., 2019. 176 с.
4. Ивин А.А. Современная логика. М., 2009. 420 с.
5. Гегель Г.В.Ф. Наука логики / Пер. с нем. Г. Столпнера. М., 2019. 896 с.
6. Кун Т. Структура научных революций / Пер. с англ. И.З.Налетова. М., 2009. 317 с.
7. Краевский В.В., Бережнова Е.В. Методология педагогики: новый этап. М., 2006. 400 с.

## John Dewey's Theoretical Heritage and its Modern Reading by Pedagogy Methodology

**Andrey V. Korzhuev** – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, I.M.Sechenov First Moscow state medical University; akorjuev@mail.ru

**Yuliya B. Ikrennikova** – Cand. Sci. (Pedagogics), associate Professor, Moscow state University of technology and management named after K.G.Razumovsky (PKU); ikren@yandex.ru

**Summary.** *The article analyzes the theoretical legacy of the famous American philosopher J. Dewey, and the research focus is on the correct analogy of the ideas put forward by the thinker in the field of practical education and the methodological resources of scientific pedagogy associated with them in one way or another. The cliché “reflexive position of the teacher-researcher” is deciphered, including the correct interpretation of observations of educational reality, a meaningful causal format in the pedagogical field and productive extrapolation of terms from other areas of knowledge into pedagogy. The latter is deciphered by referring to the theoretical norm of socio-humanitarian knowledge, combining criteria of correct terminological extrapolation into a single semantic series: a) the educational “sound” of the term assimilated by pedagogy matches the content adopted in the original scientific field; b) the possibility on its basis to comprehend and solve problems relevant to educational theory and practice, the correct correlation of the new term with the components of the traditional disclosure of the structures of the terminological field of education; c) the absence of duplication of semantic disclosures of known terms.*

**Key words.** *Theoretical legacy of the past, correct analogy, meaningful causal analysis in the pedagogical field, interpretation of observation results, productive extrapolation of concepts.*

### REFERENCES

1. *D'yui Dzh. Rekonstrukciya v filosofii. Problemy` cheloveka* [Reconstruction in Philosophy. Problems of Man]. Per. s angl., poslesl. i primech. L.E.Pavlovoj. Moscow, 2003. 493 p.
2. *D'yui Dzh. Psixologiya i pedagogika my`shleniya* [Psychology and pedagogy of thinking]. Per. s angl. N.M.Nikol`skoj. Moscow, 1997. 208 p.
3. *Milonov K.K. Filosofiya Frensis Bekona* [Francis Bacon's Philosophy]. Moscow, 2019. 176 p.
4. *Ivin A.A. Sovremennaya logika* [Modern logic]. Moscow, 2009. 420 p.
5. *Gegel` G.V.F. Nauka logiki* [The science of logic]. Per. s nem. G.Stolpnera. Moscow, 2019. 896 p.
6. *Kun T. Struktura nauchny`x revolyucij* [The structure of Scientific Revolutions]. Per. s angl. I.Z.Naletova. Moscow, 2009. 317 p.
7. *Kraevsky V.V., Berezhnova E.V. Metodologiya pedagogiki: novyi etap* [Pedagogy methodology: a new stage]. Moscow, 2006. 400 p.

Submitted – March, 30, 2020

## Феномен эмоционального эффекта в педагогике

**Аманов Мердан Эсенгулыевич** – преподаватель английского языка, Туркменский государственный архитектурно-строительный институт (Ашхабад, Туркменистан)

**Аннотация.** В статье раскрывается один из факторов формирования мотивации в изучении иностранных языков студентами неязыковых специальностей. Сознательно привнесенные в процесс обучения положительные эмоции являются неременным условием успешности учебно-образовательной деятельности, делают процесс овладения иностранным языком психологически осознанным и эмоционально окрашенным. Средством создания психологически комфортной обстановки на каждом занятии является эмоциональный эффект, и при разработке урока необходимо учитывать этот фактор. Использование интерактивных и мультимедийных компьютерных технологий позволяет создавать красочные, яркие, широкоформатные презентации с использованием соответствующих выбранной теме анимации и видеороликов, а также подбирать специальные упражнения и задания, обеспечивающие всплеску эмоций и включение волевых резервов студента.

**Ключевые слова.** Формирование мотивации, мотив, положительные эмоции, эмоциональный эффект.

Сегодня в Туркменистане уделяется огромное внимание развитию системы образования. Прежде всего это вызвано расширением международных общественно-политических связей, следствием которого стали стремительное развитие экономики страны, внедрение инновационных технологий, рост новых знаний. Экономика любого государства в своем развитии невозможна без качественного образования. Соответствие образования мировым стандартам предусматривает, в первую очередь, интеграцию в международное образовательное пространство. Развивать науку, создавать новое и внедрять уже созданное невозможно без учета международного опыта. В связи с вышесказанным возрастают требования к поиску новых путей и условий становления профессиональной подготовки студентов. Стране нужны компетентные, конкурентоспособные специалисты, характеризующиеся высокой мотивацией, способные нести личную ответственность не только за собственное благополучие, но и за процветание отечества.

Вследствие этого приоритетными задачами высших технических учебных заведений становятся повышение уровня культуры студентов, расширение их кругозора, развитие навыков общения, творческих способностей, умений нестандартно мыслить, ориентироваться в новых, изменившихся условиях и принимать самостоятельные решения. Другими словами, необходимо формировать современные кадры туркменской интеллигенции, которая придаст стремительный импульс научно-техническому прогрессу, укрепит культурно-духовные ценности народа и в целом обеспечит подъем экономики страны.

Актуальность нашей статьи обусловлена неоднозначным восприятием учащимися технических вузов общеобразовательных предметов (т.е. дисциплин не по специальности). Как показывает практика, преподаватели часто сталкиваются с мотивационно-эмоциональным дефицитом в их отношении у значительного числа студентов, сформировавшимся еще со школьной скамьи и перенесенным на процесс обучения в вузе.

Практика показывает, что результативность обучения, несомненно, зависит от мотивации. Устойчивая положительная мотивация способна принять на себя роль восполняющего фактора даже при недостаточно высоких способностях обучающихся. Мотивация как достаточно гибкое образование подвержена изменениям, поэтому проблема ее формирования всегда остается актуальной и требует постоянного изучения. Психологи нередко рассматривают обучение как передачу знаний «от одного сосуда к другому», от педагога к студенту, минуя собственную активность студента в овладении знаниями. Но ситуация сегодняшнего дня предусматривает совершенно иной подход: преобладающими стимулами учебной деятельности студентов должны стать мотивы познания действительности, окружающего мира. При этом очень важно привить учащимся навыки овладения действиями и способами этого познания. Это поможет подсознательно прочувствовать мотивы их самоопределения как личности. Активизация деятельности будет непосредственно зависеть от его внутренних потребностей (интересов, эмоций, целей и задач).

В научной литературе по психологии имеется большое количество исследований, посвященных различным аспектам проблемы мотивации. Мотив рассматривается как сложное интегральное психическое образование, включающее потребность, цель, намерение, побуждающие человека к сознательным действиям и поступкам и служащие для них основанием. При этом побудителем мотива является стимул, а побудителем действия или поступка – мотив (внутреннее осознанное побуждение) [1, с. 5]. Б.Вернер главной задачей мотивации учения считает такую организацию учебного процесса, которая максимально способствует раскрытию внутреннего побуждающего потенциала личности

студента [2, с. 140]. Под мотивацией в образовательном процессе мы подразумеваем обусловленные внутренними и внешними факторами механизмы побуждения учащихся к познавательной учебной деятельности.

Важно отметить, что в формировании мотивации немалую роль играют положительные эмоции. Эмоции есть субъективные реакции человека на воздействие внутренних и внешних раздражителей, проявляющиеся в виде удовольствия или неудовольствия, страха, радости, переживания, разочарования и т.д. [3]. Жизнедеятельность человека практически всегда сопровождаются эмоциями. Они отражаются в форме непосредственного переживания значимости (смысл) явлений и ситуаций; служат одним из основных стимуляторов внутренней регуляции психической деятельности и поведения, направленных на удовлетворение насущных потребностей.

Если исходить из того, что в учебном процессе главная роль отводится мотивации, то педагогу высшей школы надлежит проработать способы и механизмы ее формирования. Педагог не вкладывает уже готовые мотивы и цели учения в головы учащихся, а лишь создает условия для проявления внутренних побуждений к изучению того или иного предмета и к дальнейшему саморазвитию.

При обучении иностранным языкам необходимо помнить, какие мотивы побуждают учащихся к решению задач учебной деятельности. Учитывая специфику предмета, лучшие мотивы нужно довести до максимально полного осознания с целью придания им побуждающей силы. Не имея возможности ежедневно погружаться в реальную среду изучаемого языка, можно предпринять попытку разработать способ и технику подачи информации в учебном процессе, опираясь на раскрытие внутренних резервов человека. Другими словами,

мы говорим об эмоциях и воле. Именно эти психические феномены оказывают первоочередное влияние на характер учебной деятельности. В результате анализа специальной литературы по психологии нами обнаружено, что положительные эмоции являются неизменным условием успешности любой деятельности, и особенно учебно-образовательной. Высокая продуктивность последней достигается, когда человек эмоционально ощущает поток знаний; в противном случае деятельность человека оказывается неполноценной, не дающей желаемого результата. Самая низкая результативность учебной деятельности наблюдается тогда, когда она реализуется в отрицательном эмоциональном состоянии – скуке [4].

Таким образом, чтобы процесс овладения иностранным языком был психологически осознанным и эмоционально окрашенным, необходимо создавать условия для сознательного привнесения в обучение положительных эмоций, таких как радость, удовольствие, уверенность, гордость, интерес, а также волевых качеств, таких как целенаправленность, собранность, усердие, активность, упорство, сосредоточенность и распределение внимания. Другими словами, положительные эмоции создают ситуацию слаженного воздействия на рационально-смысловую и эмоционально-волевую деятельность человека. При этом происходит процесс актуализации ценностных смыслов познания, культуры, духовности и нравственности. Поэтому основная цель эмоционального эффекта как одного из факторов формирования мотивации – это включение эмоциональной сферы учащихся в учебно-образовательном процессе.

Способность создавать эмоциональный эффект на каждом занятии зависит от интеллектуально-эмоциональных качеств педагога, от уровня развития его общей и

эмоциональной культуры. Немаловажную роль играет техника подачи материала. Усиление роли эмоционального эффекта всегда способствует созданию психологически комфортной обстановки на каждом занятии, что обеспечивает вспышку эмоций и включение волевых резервов студента, положительно сказывается на формировании мотивации.

Итак, основа эмоционального эффекта образовательного процесса – личность педагога, способного «запускать» механизм положительного эмоционального воздействия через все каналы взаимодействия с учащимися. Одним из стимулирующих факторов выступает педагогический артистизм. Этот творческий потенциал подразумевает совокупность личностных эмоций педагога: экспрессивность речи, движения, жеста, эмоциональную окраску ощущений, эмоциональную культуру, эмоциональную ориентацию, развитой эмоциональный интеллект и др.

О.С.Булатова, хотя в своей работе и не дает конкретного определения этого феномена, но отмечает некоторое количество признаков педагогического артистизма. Это такие черты личности учителя, как:

- способность перевоплощаться, обаяние «артистической стихийности», живость, острота, экспрессия, богатство жестов и интонаций;

- талант рассказчика, способность нравиться, одухотворенность, образное мышление;

- совокупность учебных приемов, «техник»: урок разыгрывается по особым законам; искусство отбора наиболее значимой, смысловой информации; «техника» подачи вопросов, вовлекающих всех в урок–игру.

Совершенно справедливо суждение О.С.Булатовой о том, что основной жанр творчески развитых педагогов – это со-импровизация, безграничная

творческая свобода каждого в направлении заданной темы и совместной ансамблевой работы. «Урок не разыгрывается “по нотам”, а создается его партитура – каждый раз заново» [5, с. 48–49]. Педагогический артистизм должен присутствовать всегда и охватывать весь образовательный процесс; это безукоризненно способствует развитию мотивации, и в результате у учащихся формируется личностно-ориентированная позиция.

Нужно признать, что в неязыковых вузах повышению мотивации уделяют недостаточно внимания, т.е. практически не отработан механизм оживления мотивов у студентов. Нужно помнить, что главным субъектом учебного процесса является студент. Поэтому преподаватели должны приложить все усилия к тому, чтобы он был главным действующим лицом на занятии, чувствовал себя комфортно и свободно, принимал активное участие в решении поставленных задач; уделять особое внимание созданию позитивной атмосферы, чтобы студент ощущал себя свободно и вместе с преподавателем «творил» урок.

Раскрепощающая атмосфера общения также зависит и от того, как преподаватель реагирует на ошибки учащихся. В каждом студенте необходимо поддерживать веру в самого себя, в свои способности и ощущение большого душевного удовлетворения своими успехами. Студент нуждается в поддержке преподавателя, в его положительной оценке, добром слове. Поэтому исправлять ошибки следует очень деликатно, тактично, не затрагивая самолюбие. Например, можно осторожно переспросить, уточнить, подсказать, но при этом помнить, что резкая реакция или акцентирование ошибок нарушает комфортность коммуникации. Положительная атмосфера общения со студентами – это в первую очередь положительные эмоции, сформированные в ходе располагающего диа-

лога, нацеленного на взаимопонимание, не предполагающего преимущественно контроль их компетенций в той или иной сфере. И здесь мы можем наблюдать эмоциональный эффект от произведенного педагогом плавного запуска механизма создания благоприятной атмосферы – расположение друг к другу, чувство комфорта у каждого студента.

На качество и продолжительность запоминания влияет внимание человека к объекту запоминания. Таким образом, чем интереснее объект или же чем больше усилий мы тратим для концентрации на нем, тем качественнее происходит процесс запоминания. Внимание и концентрация представляют собой такую своеобразную деятельность нашей психики, при которой все наши мысли как бы фокусируются на конкретной вещи. Поэтому при разработке урока необходимо учитывать этот фактор. Использование интерактивных и мультимедийных компьютерных технологий дает возможность создать красочные, яркие, широкоформатные презентации с использованием соответствующих выбранной теме анимации и видеороликов. При изучении иностранного языка, независимо от профиля вуза, на каждом уроке необходимо кроме профессиональной тематики подобрать и дополнительный интересный, информативный материал, например, историко-культурные ценности страны изучаемого языка, ее замечательные люди, научно-технические достижения и т.п. Это позитивно влияет на поддержание познавательных интересов и положительного эмоционального состояния человека. Ощущение того, что вас переполняют знания, удовлетворение от своей деятельности невольно пробуждают внутренний резерв человека. Появляется стимул к формированию положительной мотивации к изучению данного предмета. В результате срабатывает эффективный метод укрепления памяти и логики, кото-

рые необходимы для развития высокого интеллекта. Ученые утверждают, что чем лучше человек владеет языками, тем выше его интеллект. Создавать нейронные связи входит для него в привычку. Привыкание организма на клеточном уровне к определенным функциональным ситуациям приводит к зависимости. Необходимость поглощения информации становится привычкой, что естественно развивает интеллект. Сравните поведение человека, работа которого не связана с интеллектуальным трудом, и человека, проявляющего напряженную, ежедневную мозговую активность. Вы убедитесь в том, что первый более пассивен в получении информации (чтение книг, газет, научных журналов, просмотр новостей, кроссворды и т.д.). Психологи однозначно свидетельствуют о том, что чем больше человек знает, тем выше его интеллектуальный уровень и лучше способность к адаптации в окружающем мире.

А.И.Гебос выделяет условия, которые помогают формировать у студентов положительную мотивацию:

- понимание ближайших и конечных целей обучения, осмысление теоретической и практической значимости приобретаемых знаний;
- эмоциональное состояние при изложении материала;
- раскрытие «перспективных линий» в развитии научных концепций;
- профессиональная направленность учебной деятельности, выбор заданий, создающих проблемные ситуации в структуре учебной деятельности; наличие любознательности и познавательного климата в учебной группе [6].

Перечисленные условия подталкивают к раскрытию внутренних резервов обучающихся, создают условия для повышения эмоциональной и интеллектуальной активности, мобилизуют внутренние (волевые) ресурсы человека и воодушевляют его к успешному реше-

нию поставленных перед собой задач. Приводить в действие мотивы, поддерживать стимулы в течение всего периода обучения и есть первостепенная задача методики преподавания. Умение создавать эмоционально окрашенные условия в учебно-воспитательном процессе путем подачи материала проблемного содержания, постановки познавательных задач творческого характера (тематические дискуссии, деловые и ролевые игры, творческие конкурсы, состязательная деятельность и др.) пробуждает резервные возможности организма, источником которых являются положительные эмоции, активизирует человека, порождая и повышая его мотивационную деятельность.

Большинство современных методик обучения коммуникативно-ориентированы. Один из основных их признаков – творчество учащихся. Именно творческие задания являются сегодня признаком современности. Они позволяют поновому построить работу не только над устным высказыванием, но и в других видах деятельности. На современном этапе развития методики происходит интеграция методов. Можно сказать, что началось образование комплексного метода, который вбирает в себя лучшие элементы разных методов.

Итак, для студентов неязыковых специальностей требуются особые педагогические условия, которые оказывают положительное влияние на формирования мотивации в образовательном процессе. Во-первых, необходимо учитывать условия, влияющие на формирование внутренней мотивации:

- профессиональный интерес, т.е. понимание практической и теоретической значимости приобретаемых знаний для будущей профессиональной деятельности (использование на занятиях элементов, способствующих созданию атмосферы будущей профессиональной

деятельности, подбор познавательных и интересных текстов/статей/задач);

– особенности профессионально-психологической деятельности, т.е. формирование навыков исследовательской работы; личностно-ориентированный подход в обучении;

– личность педагога (его особенности, методическая грамотность, компетентность в той специальности, которую получают студенты, понимание им тех целей, которые ставят перед собой студенты, изучая предмет, коммуникабельность, открытость, нестандартность организации процесса обучения);

– эмоциональная культура педагога как один из компонентов общей профессионально-педагогической культуры. Ее необходимо формировать у будущих преподавателей, применяя творческий, культурологический, эмоционально-ценностный, личностно-ориентированный подходы, а также современные творческие технологии;

– эмоциональная насыщенность занятий, т.е. использование активных методов обучения.

Во-вторых, необходимо учитывать и поддерживать условия, влияющие на формирование внешней мотивации: создание ситуации успеха, осознание неудачи и ее причин, состязательность занятий, коммуникативная направленность занятий.

В третьих, важно не забывать о технике подачи материала: ее надо постоянно совершенствовать, она должна соответствовать сегодняшним реалиям и адаптироваться к условиям, диктуемым временем. Сегодня эмоциональная за-

висимость от компьютерных и информационных технологий очень велика. Поэтому необходимо на каждом занятии использовать интерактивные и мультимедийные компьютерные технологии.

Достижение главной цели – улучшение качества профессиональной подготовки студентов – возможно лишь на основе интегративной методологии. Новые требования предполагают формирование образовательных результатов в форме компетенций: общекультурных, общепрофессиональных и предметных. Поэтому изучение способов, механизмов и факторов, влияющих на формирование мотивации в образовательном процессе, основывается на интеграции знаний из гуманитарно-культурологической, социально-экономической, психолого-педагогической и естественнонаучной областей.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997.
2. *Werner B.* A theory of motivation for some classroom experiences // *Journal of Educational Psychology*. 1999.
3. *Леонтьев А.Н., Судаков К.В.* Эмоции // Большая советская энциклопедия. Т. 30. М.: Советская энциклопедия, 1978.
4. *Самойленко Е.В.* Эмотивно-волевая методика обучения иноязычной речи студентов вузов неязыкового профиля: на материале английского языка. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Пятигорск, 2005.
5. *Булатова О.С.* Педагогический артистизм. М., 2001.
6. *Гебос А.И.* Психологические условия формирования положительной мотивации к учению // *Воспитание, обучение, психическое развитие: Тезисы докладов к V Всесоюзному съезду психологов*. Ч. 1. М.: Знание, 1977. С. 55–87.

Дата поступления – 28.06.2020

## The phenomenon of emotional effect in pedagogy

**Merdan E. Amanov** – Teacher of English, Department of foreign languages, Turkmen State Architecture and Construction Institute (Ashgabat, Turkmenistan)

**Abstract.** *The article reveals one of the factors in the formation of motivation in the study of foreign languages by students of non-language specialties. Positive emotions consciously introduced into the learning process are an indispensable condition for the success of educational activities, which makes the process of mastering a foreign language psychologically conscious and emotionally colored. The means for creating a psychologically comfortable environment in each lesson is an emotional effect. Therefore under lesson construction it is necessary to take into consideration this factor. The use of interactive and multimedia computer technologies that allow you to create colorful, bright, large-format presentations, using the appropriate chosen topics, as well as providing special exercises and tasks that undoubtedly cause a flash of emotions and include the student's volitional reserves.*

**Key words.** *Formation of motivation, motive, positive emotions, emotional effect.*

## REFERENCES

1. *Zimnyaya I.A.* Pedagogicheskaya psikhologiya [Pedagogical psychology]. Rostov-na-Donu: Feniks, 1997.
2. *Werner B.* A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*. 1999.
3. *Leont'ev A.N., Sudakov K.V.* Ehmocii [Emotions]. *Bol'shaya sovetskaya ehnciklopediya* [Great Soviet Encyclopedia]. T. 30. Moscow: Sovetskaya ehnciklopediya, 1978.
4. *Samojlenko E.V.* Ehmotivno-volevaya metodika obucheniya inoyazychnoj rechi studentov vuzov neyazykovogo profilya: na materiale anglijskogo yazyka [An emotive-volitional methodology for teaching foreign language speech of university students of a non-linguistic profile: on the material of the English language]. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Pyatigorsk, 2005.
5. *Bulatova O.S.* Pedagogicheskij artistizm [Pedagogical artistry]. Moscow, 2001.
6. *Gebos A.I.* Psikhologicheskie usloviya formirovaniya polozhitel'noj motivacii k ucheniyu [Psychological conditions for the formation of a positive motivation for learning]. *Vospitanie, obuchenie, psikhicheskoe razvitie: Tezisy dokladov k V Vsesoyuznomu s"ezdu psikhologov* [Education, training, mental development: Abstracts for the V All-Union Congress of Psychologists]. Ch. 1. Moscow: Znanie, 1977. P. 55–87.

Submitted – 28.06.2020

## Путь от знания к интеллектуальному капиталу

**Дитяткина Любовь Анатольевна** – канд. пед. наук, вед. науч. сотр. лаборатории исследований профессионального развития педагогов Санкт-Петербургского филиала Института управления образованием РАО (Россия, Санкт-Петербург); dityatkina@yandex.ru

**Терина Мария Борисовна** – ведущий специалист сектора социальной защиты семьи и детства отдела социальной защиты населения Администрации Выборгского района Санкт-Петербурга (Россия, Санкт-Петербург); terina@tuvyb.gov.spb.ru

**Аннотация.** В статье последовательно рассматривается образовательный путь восхождения от знания к интеллектуальному капиталу человека по уровням усвоения знаний и освоения умений, навыков, компетенций и интеллектуально-профессиональной деятельности. Представленные уровни интеллектуально-профессиональной деятельности сопоставляются с иерархическими уровнями формирования компетентности и раскрывают путь поэтапного приобретения интеллектуального капитала.

**Ключевые слова.** Знание, умение, навык, информация, деятельность, компетенция, компетентность, интеллектуальный капитал.

**Благодарности.** Статья подготовлена в рамках проекта №27.9434.2017/Б4 «Развитие непрерывного педагогического образования в условиях реализации профессионального стандарта».

Выдающийся российский математик Л.Д.Фаддеев писал: «Основное богатство России – это не природные ресурсы, а интеллектуальный капитал» [1]. Именно он определяет темпы и уровень развития экономики, а его воспроизводство является одной из основных задач системы образования. Охарактеризуем образовательный и акмеологический путь восхождения от знания к интеллектуальному капиталу человека по уровням усвоения знаний и освоения умений, навыков, компетенций, интеллектуально-профессиональной деятельности.

При исследовании данного процесса необходимо иметь четкое представление о его объектах и обозначающих их понятиях.

**Знание** – проверенный практикой результат познания действительности, верное ее отражение в мышлении человека, определенная мера истинности. В дидактике это цель, средство и результат педагогического воздействия [2].

**Умение** – успешный способ выполнения деятельности в новых условиях, сознательное применение имеющихся знаний и навыков для выполнения более сложных действий в различных условиях.

**Навык** – деятельность, сформированная путем повторения и доведения до автоматизма (умения, закрепленные в результате упражнений), т.е. выполняемая легко, свободно, в быстром, равномерном темпе и со значительной мерой автоматизации, с сужением поля сознательного контроля и его переконструированием [3].

**Информация** (лат. *informatio* – разъяснение, изложение) – сведения, передаваемые людьми устно, письменно или другим способом (соответствует дидактическому понятию «знание» как сведения, передаваемые различными методами обучения).

**Деятельность** – совокупность действий, вызванных одним мотивом [4]; включает цель, средства, результат и сам процесс. Различают следующие ее виды: игровая, учебная, трудовая и общение.

*Процесс усвоения знаний* – деятельность, включающая в себя цель, средства и результат, которым является знание; имеет определенные ступени, этапы или уровни усвоения.

Ж.Пиаже и Г.Клаус выделяют четыре уровня усвоения знаний [5; 6]: *начальный* (примитивный), сходный с физиологическим приспособлением; *подсознательный*, когда происходит подсознательное восприятие, т.е. преобразование информации на базе безусловных рефлексов; *семантический* (смысловой), переходящий в форму понятий; *прагматический*.

М.Н.Скаткин и И.Я.Лернер предлагают рассматривать следующие уровни усвоения и применения знаний: восприятие, осмысливание, запоминание; применение знаний в сходной и в новой ситуациях [7].

В.П.Беспалько называет уровни, отличающиеся способом использования исходной информации в деятельности: *ученический* (узнавание, т.е. репродуктивное действие с подсказкой); *алгоритмический* (репродуктивное действие по памяти); *эвристический* (выполнение продуктивной деятельности на некотором множестве объектов, создание субъективно новой информации); *творческий* (выполнение продуктивной деятельности, результатом которой является создание объективно новой информации) [8].

В.В.Карпов определяет уровни освоения профессиональной деятельности на основе разработанного им психолого-педагогического, интеллектуально-профессионального подхода к обучению [9;10]:

– *сенсорно-моторный* («динамический стереотип») – деятельность на основе сенсорных сигналов и осуществление моторных реакций на базе профессиональных умений и навыков;

– *аналитико-синтетический* (инструкционно-аналитический) – интенсивный анализ через синтез и синтез через анализ, установление временных связей и ассоциаций;

– *алгоритмический* (интеллектуально-моторный) – образование банка алгоритмов в области профессиональной деятельности, стремление системы мышления к интеграции возникающих связей и к стереотипизации объединенной деятельности;

– *творческий* (интеллектуально-поисковый) – появление поиска, исследования, творчества в области профессиональной деятельности специалиста.

Основываясь на теоретических и эмпирических исследованиях в области высшего и среднего профессионального образования, на предложенных в общей и профессиональной педагогике характеристиках уровней усвоения, мы пришли к выводу, что уровни усвоения (освоения) ЗУН, информации и деятельности должны образовывать следующую иерархическую последовательность:

*первый (сенсорно-моторный)* – первичное восприятие информации и деятельности;

*второй (инструкционно-аналитический)* – первоначальный ранний анализ, осмысление информации, инструкций и предписаний по выполнению деятельности;

*третий (алгоритмический)* – запоминание, создание банка информации и алгоритмов деятельности, применения ЗУН в сходных ситуациях;

*четвертый (эвристический)* – создание субъективно новой информации, продуктов профессиональной деятельности; применение ЗУН в новой ситуации;

*пятый (творческий)* – создание объективно новой информации, абсолютно новых продуктов поисковой, исследовательской, изобретательской деятельности [11].

Первый, второй и третий уровни относятся к репродуктивной деятельности и имеют определенную характерную специфику. Четвертый и пятый соответствуют продуктивной творческой деятельности и часто объединяются.

Таким образом, представлены пять уровней интеллектуально-профессиональной деятельности, которые проходит обучающийся: от нулевой точки отсчета профессионального обучения до профессионализма.

*Профессионализм* – особое свойство людей системно, эффективно и надежно выполнять сложную деятельность в разнообразных условиях. Данное понятие отражает степень овладения человеком психологической структурой профессиональной деятельности, которая соответствует существующим в обществе образовательным и профессиональным стандартам и объективным требованиям (т.е. рассматривается в качестве интегральной характеристики человека-профессионала).

Каждый уровень представляет собой образовательный пласт знаний и умений, формируемый по принципу кумулятивности. Например, пятый включает в себя все предыдущие (сенсорно-моторный, инструкционно-аналитический, алгоритмический и эвристический), но его отличительная характеристика – творческий поиск и исследование. Основная отличительная особенность выстроенной иерархии уровней – обязательное раннее наличие аналитического уровня, связанного с постоянным осмыслением информации и профессиональной деятельности (ранняя рефлексия).

В таксономии Блума умения и навыки в когнитивной области касаются знания, понимания и критического мышления. Здесь выделяются шесть уровней учебных целей: знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка [12]. В представленной иерархии уровень понимания, несомненно, включает первичную аналитическую деятельность, а анализа и синтеза предполагает более сложную аналитико-синтетическую мыслительную деятельность.

С нашей точки зрения, уровни Блума применимы более в учебно-познаватель-

ной деятельности, а уровни интеллектуализации – в учебно-профессиональной (при современном развивающем обучении). Отметим, что таксономия неоднократно подвергалась критике различными учеными, поскольку в ней происходит смешение конкретных результатов обучения (знание, понимание, применение) с мыслительными операциями, необходимыми для их достижения (анализ, синтез и др.).

Приведем несколько примеров, подтверждающих значимость и актуальность раннего формирования аналитического уровня деятельности.

Формирование звуковой аналитико-синтетической активности детей как предпосылки обучения грамоте и общего речевого развития официально включено в ФГОС дошкольного образования [13].

Сравнительное исследование выпускников вузов постсоветских стран (Россия, Беларусь, Украина) и развитых стран Запада (США, Франция, Канада, Израиль), проведенное Мировым банком в 2004 г., зафиксировало, что первые показывают очень высокие результаты (9–10 баллов) по критериям «знание» и «понимание» и очень низкие – по критериям «применение знаний на практике», «анализ», «синтез», «оценивание» (1–2 балла). Вторые демонстрировали диаметрально противоположные результаты, т.е. они показали высокую степень развития навыков анализа, синтеза, высокий уровень умений принимать решения при относительно невысоком уровне показателя «знание» [14].

Ранняя аналитическая деятельность обучающихся ярко проявляется в инновационных технологиях обучения (дидактическая игра, дискуссия, поиск, исследование) и менее выражена в традиционных, направленных на репродуктивное обучение, с акцентом на запоминание и воспроизведение.

В современных зарубежных и отечественных моделях реализации образовательных программ в системе допол-

нительного профессионального педагогического образования акцент делается на формирование универсальных компетенций, связанных с коммуникацией, самостоятельным принятием решения, направлением на развитие личности [15].

В соответствии с уровнями интеллектуализации профессиональной деятельности формируются контрольные и практические задания для обучающихся, а успешное выполнение предложенных тестов, кейсов и проектов позволяет судить о достигнутом уровне профессионализма и компетентности в профессиональной деятельности с точки зрения педагогики и психологии.

*Компетентность* – это знания, умения, навыки и опыт деятельности; способность применять ЗУН, личностные качества и практический опыт для успешной деятельности в определенной области.

Представленные выше уровни интеллектуально-профессиональной деятельности можно соотнести с иерархическими уровнями формирования компетентности и последовательного приобретения интеллектуального капитала.

*Первый уровень (сенсорно-моторный)*. Выполнение профессиональной деятельности при наличии определенных знаний и первоначальных элементарных умений, но при отсутствии опыта – *некомпетентная деятельность*.

*Второй уровень (инструкционно-аналитический)*. Приобретение дополнительных знаний и умений и первоначального опыта деятельности, но при четком следовании внешним инструкциям и предписаниям, алгоритмам – *первоначальная компетентность*.

*Третий уровень (алгоритмический)*. Оперативное владение имеющимися в памяти субъекта интеллектуальными алгоритмами, применение их в соответствующих ситуациях деятельности и приобретение ее опыта – *собственно компетентность*.

*Четвертый уровень (эвристический)*. Гибкое оперирование интеллектуальными алгоритмами, поиск необходимого пути для решения неалгоритмической задачи, создание (синтез) субъективно нового алгоритма решения нетиповой задачи на основе глубокого анализа имеющихся профессиональных алгоритмов – *эвристическая компетентность*.

*Пятый уровень (творческий)*. Свободное оперирование интеллектуальными алгоритмами, поиск необходимого пути для решения проблемы, создание (синтез) объективно нового алгоритма ее решения – *творческая компетентность*.

Данная иерархия является научно обоснованной, наиболее полно отражающей процесс усвоения и освоения ЗУН, информации и деятельности, соответствующей классическим традиционным теориям, современным дидактическим концепциям обучения и инновационным педагогическим технологиям.

Предложенные уровни интеллектуализации профессиональной деятельности соотносятся со ступенями квалификационной<sup>1</sup> структуры профессионального образования России, процесс которого должен осуществляться поэтапно в соответствии с квалификационной системой и иерархической структурой интеллектуально-профессиональной деятельности, при определении достигнутых результатов обучения и развития на каждом уровне. Образовательный процесс строится как постепенное уровневое накопление, развитие и практическое использование *интеллектуального капитала человека*, т.е. знаний, умений, навыков, компетенций и профессионального опыта конкретных людей, которые используются для

<sup>1</sup>Квалификация – уровень ЗУН и компетенции, характеризующий подготовленность к выполнению определенного вида профессиональной деятельности [16].

получения максимальных результатов в образовательной, профессиональной и других видах деятельности.

Пути постепенного перехода к профессионализму – многоуровневая, многоступенчатая, поэтапная подготовка специалистов профессионального образования (ПО).

Приведем примеры организации и реализации такой подготовки на основе интеллектуально-профессионального подхода на разных уровнях: в среднем ПО – уровневая подготовка по профессиям токарь–станочник–наладчик; в высшем образовании – уровни бакалавриата и магистратуры в соответствии с ФГОС нового поколения; в ДПО – стратифицированное повышение квалификации по уровням педагогического мастерства: низкий уровень (аналитико-синтетический), средний (алгоритмический), высокий (творческий). Между уровнями интеллектуальной деятельности и квалификационными категориями педагога существует гибкая связь. Преподаватели второй категории чаще используют информативное и репродуктивное обучение, первой – проблемное, высшей – исследовательское. Путь профессионального восхождения педагога происходит по основным ступеням: профессия–мастерство–творчество.

В настоящее время в ДПО особо актуализируется ступенчатая профессиональная подготовка в условиях разработки концепции Национальной системы учительского роста, предполагающая продвижение педагога как профессионала (учитель – методист–наставник).

Психолого-педагогические условия реализации профессиональных образовательных программ определены содержанием и требованиями стандарта профобразования. Изменился стандарт – меняется и система психолого-педагогических условий, которые обеспечивают их успешную реализацию в профессиональных образовательных организациях.

Так, при реализации новых образовательных и профессиональных стандартов педагога профессионального обучения актуальны следующие процессы:

- создание гибких профессиональных образовательных программ, предполагающих выбор обучающимися индивидуальных образовательных траекторий;
- конструирование модульных программ ДПО для самостоятельного обучения и развития, в том числе для дистанционного обучения;
- экспертная оценка компетенций образовательного стандарта и трудовых функции профессионального стандарта для определения их приоритетного уровня интеллектуализации;
- разработка комплекса контрольно-оценочных средств для определения достигнутого уровня профессионализма;
- создание системы оценивания образовательных достижений обучающихся и общего уровня интеллектуально-профессионального развития личности.

В заключение отметим, что проведенный нами теоретический анализ уровней усвоения знаний и освоения умений, компетенций и уровней интеллектуально-профессиональной деятельности открывает перспективы для создания новых дидактических систем, инновационных образовательных технологий и современных систем оценки качества обучения при непрерывном, многоуровневом, многоступенчатом, стратифицированном профессиональном образовании на основе психолого-педагогического подхода. Научно обоснованный образовательный и акмеологический путь от знания к интеллектуальному капиталу человека через уровни интеллектуализации профессиональной деятельности должен содействовать созданию комплексной стратегии развития человеческого капитала Российской Федерации, основанной на передовых научных исследованиях и лучших мировых практиках.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Фаддеев Л.Д. Основное богатство России – это не природные ресурсы, а интеллектуальный капитал // Санкт-Петербургский Университет. 2009. № 5 (3791) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.spbumag.nw.ru/2009/05/3.shtml>.
2. Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики. СПб.: ЛГУ, 1992.
3. Решетова З.А. Психологические основы профессионального обучения. М.: МГУ, 1985.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.
5. Пиаже Ж. Логика и психология / Избр. психол. труды. М.: Просвещение 1969.
6. Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения. М., 1987.
7. Дидактика средней школы / Под ред. М.Н.Скаткина, И.Я.Лернера. М.: Просвещение, 1975.
8. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989.
9. Карнов В.В. Акмеологичность в профессиональной ориентации / Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2013. № 3 (59). С. 151–154.
10. Карнов В.В. Психолого-педагогические основы многоступенчатой профессиональной подготовки в вузе: Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. СПб.: СПбГУ, 1992.
11. Дитяткина Л.А. Уровни усвоения информации и деятельности // Проблемы и тенденции развития непрерывного образования: Сб. науч. ст. СПб.: ГОУ ИПК СПО, 2006. С. 63–67.
12. Bloom B.S. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain. New York: Longman, 1956.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (Приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. № 1155) [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://5.dou.spb.ru/file/FGOS/1prezentacia\\_fgos\\_1155.pdf](http://5.dou.spb.ru/file/FGOS/1prezentacia_fgos_1155.pdf).
14. Краснова Т.И. Инновации в системе оценивания учебной деятельности студентов // Образование для устойчивого развития. Минск: БГУ, 2005. С. 438–440.
15. Дитяткина Л.А., Терина М.Б. Модели реализации образовательных программ в системе дополнительного профессионального образования // Педагогическое образование в государствах – участниках СНГ: современные проблемы, концепции, теория и практика: Сб. науч. ст. СПб: ИУО РАО, 2015. С.170–177.
16. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». М.: Проспект, 2013 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/2.html>.

Дата поступления – 11.11.18.

## The path from knowledge to intellectual capital

**Lyubov A. Dityatkina** – Cand. Sci. (Pedagogics), leading researcher of the laboratory for research of professional development of teachers of St. Petersburg Branch of the Institute of education management RAO (Russia, Saint Petersburg); [dityatkina@yandex.ru](mailto:dityatkina@yandex.ru)

**Maria B. Terina** – leading specialist of the social protection sector for families and children of the Department of social protection Of the population of the administration of the Vyborg district of Saint Petersburg (Russia, Saint Petersburg); [Bolshoy.terina@tuvyb.gov.spb.ru](mailto:Bolshoy.terina@tuvyb.gov.spb.ru)

**Abstract.** *The article consistently considers the educational path of ascent from knowledge to the intellectual capital of a person by the levels of knowledge acquisition and development of abilities, skills, competencies and intellectual and professional activities. The presented levels of intellectual and professional activity are compared with the hierarchical levels of competence formation and reveal the way of sequential step-by-step acquisition of intellectual capital.*

**Key words.** *Knowledge, ability, skill, information, activities, competence, competency, intellectual capital.*

**Acknowledgement.** *The article was prepared in the framework of project no. 27.9434.2017 / B4 «Development of continuous pedagogical education in the conditions of implementation of professional standards».*

## REFERENCES

1. *Faddeev L.D.* Osnovnoe bogatstvo Rossii — eto ne prirodnye resursy, a intellektual'nyj kapital [The main wealth of Russia is not natural resources, but intellectual capital]. Sankt-Peterburgskij Universitet [Saint Petersburg University]. 2009. No. 5 (3791). Available at: <http://www.spbumag.nw.ru/2009/05/3.shtml>.
2. *Ginetsinskij V.I.* Osnovy teoreticheskoj pedagogiki [Fundamentals of theoretical pedagogy]. Saint-Petersburg: LGU, 1992.
3. *Reshetova Z.A.* Psihologicheskie osnovy professional'nogo obucheniya [Psychological bases of professional training]. Moscow: MGU, 1985.
4. *Leont'ev A.N.* Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow: Politizdat, 1975.
5. *Piazhe Zh.* Logika i psihologiya. Izbrannye psihologicheskie trudy [Logic and psychology. Selected psychological works]. Moscow: Prosveshchenie 1969.
6. *Klaus G.* Vvedenie v differentsial'nuyu psihologiyu ucheniya [Introduction to differential psychology teaching]. Moscow, 1987.
7. *Didaktika srednej shkoly* [Didactics of high school]. Pod red. M.N.Skatkina, I.Ya.Lerner. Moscow: Prosveshchenie, 1975.
8. *Bespal'ko V.P.* Slagaemye pedagogicheskoy tekhnologii [Terms of pedagogical technology]. Moscow: Pedagogika, 1989.
9. *Karpov V.V.* Akmeologichnost' v professional'noj orientacii [Acmeology in professional orientation]. 2013. No. 3 (59). *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii* [Bulletin of the Saint Petersburg University of the Ministry of internal Affairs of Russia]. 2013. No. 3 (59). P. 151–154.
10. *Karpov V.V.* Psihologo-pedagogicheskie osnovy mnogostupenchatoj professional'noj podgotovki v vuze [Psychological and pedagogical bases of multi-stage professional training in higher education]: Avtoref. diss. ... d-ra ped. nauk. Saint-Petersburg: SPbGU, 1992.
11. *Dityatkina L.A.* Urovni usvoeniya informacii i deyatel'nosti. Problemy i tendencii razvitiya nepreryvnogo obrazovaniya [The Levels of assimilation of information and activities. Problems and trends in the development of continuing education]. Sb. nauch. st. Saint-Petersburg: GOU IPK SPO, 2006. P. 63–67.
12. *Bloom B.S.* Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain. New York: Longman, 1956.
13. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart doshkol'nogo obrazovaniya [Federal state educational standard of preschool education]. Available at: [http://5.dou.spb.ru/file/FGOS/lprezentacia\\_fgos\\_1155.pdf](http://5.dou.spb.ru/file/FGOS/lprezentacia_fgos_1155.pdf).
14. *Krasnova T.I.* Innovacii v sisteme ocenivaniya uchebnoj deyatel'nosti studentov. Obrazovanie dlya ustojchivogo razvitiya [Innovations in the system of assessment of students' educational activities. Education for sustainable development]. Minsk: BGU, 2005. Pp. 438–440.
15. *Dityatkina L.A., Terina M.B.* Modeli realizacii obrazovatel'nyh programm v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya. Pedagogicheskoe obrazovanie v gosudarstvakh – uchastnikah SNG: sovremennye problemy, koncepcii, teoriya i praktika [Models of implementation of educational programs in the system of additional professional education. Pedagogical education in the CIS member States: modern problems, concepts, theory and practice]. Sb. nauch. st. Saint-Petersburg, 2015. P. 170–177.
16. Federal'nyj zakon "Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii" [Federal law "On education in the Russian Federation"]. Moscow: Prospekt, 2013. Available at: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/2.html>.

## Счастье, уровни развития личности и роль высшей школы в их формировании

**Кичатов Виталий Викторович** – канд. техн. наук, эксперт в управлении проектами, сооснователь проекта Upshift (Москва, Россия); upshift.apv@mail.ru

**Калашников Павел Кириллович** – канд. техн. наук, доцент РГУ нефти и газа (НИУ) им. И.М.Губкина (Москва, Россия); kpk@gubkin.pro

**Аннотация.** В статье рассматривается понятие счастья и его связь со смыслом жизни и возможностью самореализации личности. Приводится анализ существующих методик оценки уровня счастья граждан. Предложена новая концепция развития личности, которая базируется на основных законах о человеческой природе и выстраивает существующие знания в структуру, отражающую полноту и ступени осознанного роста личности. Рассматриваются конкретные сферы жизни человека с градацией по уровням развития с их детальным описанием. Приводятся необходимые условия для возможностей развития личности. Анализируется связь развития личности с понятием потока. Предлагается авторская формулировка понятия счастья.

**Ключевые слова.** Счастье, смысл жизни, измеримость счастья, сферы жизни личности, развитие личности, саморазвитие, гармония, Всемирный индекс счастья, поток, принцип убывающей полезности, потенциал к счастью.

В Конституции Российской Федерации право на образование устанавливается в качестве важнейшего права в системе свобод и прав граждан (ст. 43). В 2015 г. ООН были определены цели устойчивого развития человечества, где среди 17 целей четвертой стала «Обеспечение всеохватного и справедливого качественного образования и поощрение возможности обучения на протяжении всей жизни для всех», уступив место ликвидации нищеты, голода, обеспечению здоровья. Именно качественное образование позволяет достигнуть все остальные цели, направленные на улучшение благосостояния и защиту планеты, повышение уровня жизни каждого человека. При этом достаточно часто, особенно при подготовке кадров в высшей школе, основной упор делается на процесс обучения профессиональным навыкам, упуская из виду, что образование – это совокупность процессов обучения и **воспитания** [1]. И самореализа-

ция личности в профессии, ее развитие в социальной среде невозможны без целенаправленного формирования личности на всех ступенях системы образования, где возраст 15–25 лет является одним из самых значимых (Д.Сьюпер, В.А.Бодров, Е.А.Климов, Т.В.Кудрявцев).

Ученые рассматривают развитие личности как процесс, на который влияют управляемые и неуправляемые, внешние и внутренние, природные и социальные факторы (А.Н.Леонтьев, Л.С.Выготский, С.Л.Рубинштейн и др.). В связи с этим в современном мире важно иметь собственные стойкие убеждения и долгосрочные цели, вектор которых придавал бы смысл жизни при непрерывных информационных атаках и манипуляциях с нашим сознанием. Особенно часто манипулируют понятием, тесно связанным с психологической характеристикой человека, с наличием долгосрочных планов или целей, причем зачастую не только в сфере профессиональной само-

реализации, но и в других важных сферах жизни каждого человека, – понятием «счастье» [2].

Остановимся на этом понятии. Рассматривая различные этические теории счастья, можно встретить ряд противопоставляемых друг другу идей, часть которых отражают следующие вопросы:

– Счастье – это конечное состояние, которого необходимо достигнуть, или его можно испытывать в течение жизни?

– Счастье является «дискретным» (либо оно есть, либо его нет) или «аналоговым» параметром (быть счастливым, например, на 76% из 100%)?

– К счастью не надо стремиться, или счастье – это «не то, что просто случается с нами, а то, что требует усилий от нас»?

– Счастье состоит в удовольствии для себя или счастье – в осуществлении блага для других?

– Целью смысла жизни является счастье, или это разные, хоть и связанные между собой понятия?

Современное общество, активно пропагандируя потребление и управляя им, навязывая мнимые ценности, направляет личность не к возвышенным идеалам, а к возможности получения максимального удовольствия, по сути культивируя гедонизм. Античный философ и основатель гедонизма Аристипп связывал счастье с сиюминутным наслаждением, а получение удовольствия считал истинным мотивом поведения человека. По мнению его оппонентов – эвдемонистов (Сократ, Эпикур и др.), счастье выражается в стремлении к постоянному благу за счет гармоничного развития духовного и телесного начал [3].

Дать однозначное понятие счастья невозможно. По словам профессора Н.Г.Козина, в счастье постоянно присутствует нечто, что выходит за пределы нашей способности чувствовать, а значит и мыслить [4]. Тем не менее, одним

из определений может быть следующее: *счастье – внутреннее состояние, соответствующее наибольшей личной удовлетворенности условиями бытия, полноте и осмысленности жизни, осуществлению своего человеческого назначения.*

Но как чувственно-эмоциональная форма идеала счастье не просто характеризует определенное конкретное объективное положение или субъективное состояние личности, а выражает представление о том, какой должна быть жизнь человека [5].

**Вопрос измеримости счастья.** Счастье является социокультурным феноменом, содержащим ряд аспектов социальной реальности, каждый из которых важен как для отдельного индивидуума, так и для общества в целом [6]. Актуальность исследований уровня счастья научными методами определяется особой значимостью данного понятия как критерия оценки эффективности принимаемых государством решений, а также запросом со стороны самого общества, обусловленным естественным желанием каждого человека быть счастливым, и необходимостью улучшения социального здоровья и качества жизни населения. В случае неэффективной политики различные группы граждан ощущают социальную депривацию, и уровень их эмоционального комфорта и, как следствие, счастья падает. Следовательно, одной из важнейших целей политики становится нивелирование депривирующих моментов для различных групп населения.

В целом индексные методики оценки уровня счастья можно условно разделить на две группы: учитывающие только благосостояние как один из основных показателей и базирующиеся на совокупности самоощущений людей и объективных показателей [7].

Рассматривая первую группу, следует отметить, что до последнего времени наиболее распространенным критерием

оценки был «стандарт жизни», измеряемый с помощью конкретного показателя – ВВП на душу населения [7].

Наиболее широко используемой альтернативой ВВП на душу населения стал Индекс человеческого развития, который ежегодно рассчитывается представителями Программы развития ООН совместно с группой независимых международных экспертов и включает в себя в качестве составной части ВВП на душу населения, а также такие индикаторы, как доступ к образованию, средняя продолжительность жизни и ряд других факторов.

Если говорить про вторую группу, то к ней можно отнести множество примеров [7].

Всемирный индекс счастья (The Happy Planet Index), разработанный Британским исследовательским центром New Economic Foundation совместно с некоторыми международными организациями и группой независимых экспертов, состоит из трех компонентов: субъективной удовлетворенности жизнью, ожидаемой продолжительности жизни и состояния окружающей среды, измеренного через размеры биологически продуктивных территорий в расчете на одного гражданина.

Индекс лучшей жизни (Better Life Index), разработанный международной Организацией экономического сотрудничества и развития, включает в себя 11 параметров: доход, жилье, работа, окружающая среда, образование, баланс работы и отдыха, безопасность, удовлетворенность жизнью, вовлеченность в гражданскую активность, здоровье, сообщество.

Индекс удовлетворенности жизнью (Well-Being Index), разработанный нобелевским лауреатом Даниэлем Канеманом, основывается на следующих основных индексах: личное здоровье, оптимизм, базовые нужды общества, гражданская вовлеченность, доверие к национальным институтам, развитие

молодежи, уровень коррупции и несколько других.

У всех перечисленных методов обеих групп есть ряд существенных недостатков: отсутствие учета проблем по направлениям частных индексов при расчете итогового интегрального показателя; отсутствие учета страновых особенностей, культурных и этнических различий, которые оказывают существенное влияние на общественное сознание и уровень счастья; низкая частота и скорость расчета индексов; необоснованные присвоения отдельным составляющим интегрального индекса весовых коэффициентов.

В связи с вышеизложенным считается, что опросные методики признаны более эффективными методами оценки счастья. В 1988 г. Фордисом была разработана Шкала счастья (Happiness Measure), в 1991 г. Брендстеттером – опросник «Аффективный баланс», в 1996 г. Динером – Шкала удовлетворенности жизнью (Satisfaction With Life Scale – SWLS), которые можно считать достаточно показательными методами оценки уровня счастья наряду с Оксфордским опросником счастья (Oxford Happiness Inventory).

В России разработаны свои методики измерения уровня счастья, в частности, Всероссийским центром изучения общественного мнения (ВЦИОМ), Институтом социологии РАН, ИСЭРТ РАН. Интересно, что, анализируя результаты опросов, исследователи приходили к выводам, что в отличие от европейских стран, где ключевыми позициями являлись вопросы материального благополучия и защиты гражданских прав, в России преобладает потребность в душевной гармонии, взаимопонимании с близкими людьми (семья и друзья), получении хорошего образования, наличии любимого дела.

**Одна из возможных классификаций сфер жизни личности.** Как было отмечено ранее и как показывают результаты

в том числе российских исследований, развитие одной только сферы профессиональной самореализации недостаточно для всестороннего целеполагания и

ощущения счастья. Очень емко и точно на эту тему размышляет бывший генеральный директор компании Coca Cola Брайан Дайсон [8].



Рис 1. Пять сфер жизни личности

В текущей работе было внесено несколько изменений в связи с неточностью перевода: шар Здоровье был переименован в Тело, т.к. это более широкое понятие (например, достижение высоких спортивных результатов не ведет к здоровью, но явно способствует развитию Тела). Шар Работа переименован в Самореализацию, по той же причине – не всякая работа способствует Самореализации.

Почему были выбраны именно эти ценности? Можно ли заменить или дополнить этот список? Как показывают многочисленные исследования (как индексные, так и опросные) уровня счастья, безусловно можно. Мы понимаем, насколько богат внутренний мир людей, насколько важны социокультурные особенности и что возможны различия даже в базовых ценностях. Тем не менее, на наш взгляд, этот перечень определяет ключевые составляющие личности. Это ценности, которые может развить только сам человек, поскольку нельзя кому-

то поручить завести себе друзей, купить отношения... ничто из этого списка нельзя делегировать. Исключение любой из этих пяти ценностей (?) делает человека не вполне полноценным.

«Держать в воздухе все шары», выражаясь словами Дайсона, – непростая задача. Да и как понять, какой шар в воздухе, а какой уже ниже рук и летит к полу? В любом случае необходимо как-то оценивать значимость того или иного шара для себя в настоящий момент, чтобы понять, чему важнее уделить внимание. При этом недостаточно обойтись исключительно субъективной оценкой, с этой точки зрения нами рассматривается комбинированный метод, включающий оценку субъективного ощущения в структурированной системе объективных показателей.

На наш взгляд, время, которое уделяется той или иной сфере жизни, может выступать надежным показателем, легко поддающимся измерению и позволяющим определить положение того или

иного шара. Важно замерять, сколько часов в неделю уходит на каждое направление, корректировать и перераспределять приоритеты. Так можно вовремя обнаружить близость шаров к полу и подхватить их, не допустив падения. Это, пожалуй, первый шаг к осознанному управлению своей жизнью.

Очень сложно поначалу уделять дополнительное время Друзьям, Семье, Телу и тем более Душе. Возможно, даже придется обнаружить, что шар Души во все в воздухе никогда и не был, а только катался все это время под ногами. Поднять его будет непросто, но это заметно обогатит жизнь.

**Понятие потока и принципа убывающей полезности.** Измерение времени, которое уделяется ключевым ценностям, привносит баланс в жизнь и позволяет сделать ее более устойчивой. Однако спустя некоторое время с начала нового сбалансированного образа жизни возникает ощущение недостаточности имеющихся инструментов. Одно только время, уделяемое каждому шару, чтобы они «постоянно находились в воздухе», не является единственным показателем роста. Например, от того, что вы стали регулярно встречаться с друзьями, эффект укрепления дружбы долго не продержится и все снова превратится в рутину, не приносящую особых эмоций. Так же и с Семьей, Душой, Телом, Самореализацией. Все снова выровняется, только уже в новых пропорциях, и жизнь потечет привычным порядком. Стоит ли прикладывать усилия, чтобы изменить пропорции времени, уделяемого вашим ценностям, если все равно «кривая убывающей полезности» [9] все превратит в «день сурка»?

Американский психолог М. Чиксентмихай делает попытку ответить на этот вопрос. Результаты его исследования показали, что важной составной частью счастья является ощущение непрерыв-

ного роста сложности успешно решаемых задач [10]. При этом существуют нижняя и верхняя границы наших возможностей. Находясь ниже нижней границы, мы деградируем, т.к. поставленные задачи оказываются слишком простыми, т.е. мы не в полной мере используем свой потенциал, и достижение целей не наполняет нас счастьем. Находясь постоянно выше верхней границы, мы все время работаем за пределами своих возможностей. Это приводит к выгоранию и неуверенности в самом себе. В обоих случаях мы практически неизбежно начинаем испытывать дистресс.

Однако модель Чиксентмихай сама по себе тоже довольно узка, т.к. рассматривает одну сферу жизни (Самореализацию), но если ее масштабировать на остальные четыре сферы, она становится полнее. Человек счастлив тогда, когда растет в каждой из своих ключевых ценностей (составляющих его личности). Человек, успешный в карьере (Самореализации), но не успешный в Семье, Друзьях, Душе или Телом, не может быть счастлив – он просто успешен. Многие гении, давшие человечеству удивительные открытия, были несчастны именно потому, что другие их шары «не были в воздухе», не говоря уже про планомерный рост в каждой сфере.

**Необходимость фрагментации каждой из сфер.** Поток делает модель более полной, но все еще не завершенной. Снова мы сталкиваемся с проблемой, что во всех сферах, кроме профессиональной, нет инструкций (гида) по развитию. Все, что касается заработка и карьеры, хорошо поддается градуации: есть организационная структура по должностям, сложность проектов, все это легко измерить хотя бы получаемым заработком, людьми в подчинении, капитальными затратами и т.д. И если ваша самореализация связана с этими понятиями, то вопрос измере-

ния результатов ваших усилий решен современной социальной системой. А как измерить уровни сложности задач в Семье, Телe, Друзьях и тем более Душе? Мы пытались сделать это, измеряя пропорции времени, но, как говорилось выше, просто уделять время каждой этой сфере недостаточно: решение одних и тех же задач не обязательно приводит к росту, а значит, и не всегда приносит счастье. Ежедневные встречи с семьей за ужином не обязательно укрепят ваши отношения, так же как не обязательно развивают Душу воскресные походы в церковь и регулярные молитвы. И речь даже не о степени вашей вовлеченности. Неясно, что конкретно и как часто надо делать, чтобы развивать остальные сферы своей жизни: Семью, Друзей, Тело, Душу.

На эту тему задумывались многие выдающиеся люди, например, Д.Миллэн искусно иллюстрирует свое видение решения поставленных проблем в трилогии «Мирный воин» [11]. Во второй книге «Мистическое путешествие мирного воина» он описывает уровни созна-

ния – этажи «башни», которые напоминают пирамиду потребностей Маслоу и семь чакр ведической культуры. Дополнив описанную выше концепцию этими идеями, мы увидим, что рост в каждой сфере можно измерить уровнем задач или потребностей по классификации семи чакр, пирамиды Маслоу или башни Миллэна. Принципиальной разницы нет, т.к. все представленные концепции основаны на одной парадигме, в которой первые пять ступеней можно условно охарактеризовать так: Потребление, Наслаждение, Целеустремленность, Самоотдача, Творчество.

Эта шкала позволяет измерить степень сложности решаемых задач в каждой сфере, понять, на каком уровне человек находится сейчас и куда двигаться дальше, чтобы не застыть в рутине текущего уровня и не потерять смысл жизни. Очень может быть, что в Самореализации вы уже находитесь на третьем или даже пятом уровне, но в остальных сферах не поднялись выше второго, а в Душе и вовсе находитесь на первом (табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

	Самореализация	Семья	Друзья	Тело	Душа
Просветление	Воплощать мечты окружающих	Развитие всего Общества		Целительство	Глубокое погружение в идеи гуманизма
Творчество	Уникальный проект	Развитие семьи как института	Развитие дружбы как института	Глубокое управление процессами	Всеобъемлющая любовь
Самоотдача	Наставничество	Развитие семьи как целого	Развитие отношений как целого	Забота о теле	Служение обществу
Целеустремленность / Статус	Карьера, власть, мастерство	Развитие себя в семье	Развитие себя в дружбе	Соревнования, спорт	Духовный статус, аскезы

	Самореализация	Семья	Друзья	Тело	Душа
Наслаждение	Удовольствие от работы	Качественное совместное время	Качественное совместное время	Услаждение чувств	Духовный рост, контроль эмоций
Потребление	Только заработков	Бытовой конфликт	Взаимное пользование	Выживание	Не покончить с собой

**Описание уровней развития.** Если мы не получаем радости от роста в какой-либо сфере, мы начинаем пользоваться легкодоступными источниками удовольствия: есть, услаждая рецепторы, смотреть сериалы, играть в компьютерные игры, искать быстрые знакомства... В этом, в частности, состоит ловушка второго уровня. Напротив, человек, увлеченный развитием той или иной сферы, забывает о потребностях нижних уровней и может забыть поесть или поспать, не говоря уже о трате времени на излишки в еде или комфорте.

Если хоть в одной из сфер не закрыт первый уровень, мы обесцениваем все то, что имеем в остальных сферах жизни. Зачастую это вызывает весьма печальный эффект. Человек чувствует, что в его жизни чего-то не хватает, однако вместо того, чтобы признать наличие конкретной проблемы, например в сфере саморазвития, создает активную деятельность в смежных сферах на втором и третьем уровнях. Как итог, проблема не решается, а человек чувствует себя загнанным и еще более опустошенным.

Переходя к описанию самих уровней, необходимо отметить, что шестой и седьмой уровни являются недоступными для большинства представителей современного общества, выстроенного на первых трех уровнях, и в данной работе не рассматриваются.

**Первый уровень потребления, или уровень витальных потребностей.** Его размер зависит от времени, которое вы тратите на каждую из сфер своей жизни. Ос-

новное негативное чувство – страх потери источника, обеспечивающего витальные потребности, и агрессия к проявлениям внешнего мира, угрожающим источникам удовлетворения потребностей. Основное развиваемое чувство – доверие.

Критерии размера этого уровня:

- в Душе – осознание наличия у вас души и ее базовых потребностей, степень вашего доверия миру;
- в Семье и Друзьях – наличие близких и друзей, время, которое вы им уделяете, уровень доверия между вами;
- в Самореализации – достаточность получаемых вами средств для удовлетворения витальных потребностей и стабильность данного денежного потока, время, которое вы уделяете заработку;
- в Теле – количество и качество сна и еды, качество бытовых условий, уровень здоровья.

**Второй уровень наслаждения.** Его размер зависит от ширины диапазона и глубины эмоций, которые Вы переживаете в той или иной сфере. Основное негативное чувство – печаль от нереализованности и бесполезной растраты энергии, зависть, что другие живут красивее и ярче. Основное развиваемое чувство – ощущение эмоциональной наполненности (полноты жизни).

Критерии размера этого уровня:

- в Душе – размер благодарности, проявляемой в ответ на события, происходящие в вашей жизни, диапазон эмоций, которые вы испытываете от духовных практик, уровень осознанности, внимания, концентрации и расслабления;

- в Семье и Друзьях – качество и разнообразие отношений и времени, проведенного с семьей и друзьями, количество освоенных ролей (парень/девушка, супруга/супруг, мать/отец, сын/дочь, брат/сестра, дед/бабушка и т.д.);

- в Самореализации – глубина эмоционального погружения в свое дело, диапазон эмоций, испытываемых в ходе самореализации;

- в Теле – разнообразие и диапазон испытываемых ощущений от еды, отдыха, двигательной активности, всех пяти чувств.

**Третий уровень постановки целей и завоевания статуса.** Данный уровень позволяет развить свои сильные стороны и максимально реализовать личный потенциал. Основное негативное чувство – гордыня, самоуверенность. Основные развиваемые чувства – дисциплина, чистота намерения, долг, целеустремленность, ответственность, сосредоточенность, решимость и воля.

Критерии размера этого уровня:

- в Душе – степень освоения духовных практик (пост, молитва), управление эмоциями, управление сознанием, концентрацией, волей, мотивацией, духовный статус в обществе;

- в Семье и Друзьях – количество общих целей, освоенных инструментов развития отношений;

- в Самореализации – сложность и глубина взаимоотношений с коллегами, партнерами и клиентами, уровень развития hard и soft skills, должность, уровень власти, степень признания;

- в Теле – количество и уровень спортивных достижений, владения телом, освоенные системы питания, сексуальные практики.

**Четвертый уровень самоотдачи.** На данном уровне происходит осознание того, какие ваши сильные стороны нужны людям вокруг вас. Вы учитесь вкладываться в других людей. Основ-

ное негативное чувство – ощущение собственной ненужности, разочарование от неготовности окружающих принимать от вас то, чем вы хотите поделиться. Основное развиваемое чувство – желание отдавать, находясь в состоянии благодарности, понимание уникальности набора собственных качеств и навыков.

Критерии размера этого уровня:

- в Душе – уровень вашей заботы об окружающей среде, чистоте мыслей и действий, способность предпочесть более долгий, но честный и благопристойный путь более короткому;

- в Семье и Друзьях – ваша способность вкладываться в отношения с родными и друзьями, радоваться их успехам;

- в Самореализации – ваша готовность жертвовать временем и ресурсами ради достижения чужих целей;

- в Теле – степень вашей заботы о собственном теле.

**Пятый уровень творчества.** На данном уровне вы создаете что-то уникальное благодаря осознанному управлению процессами. Основное негативное чувство – ощущение невозможности реализации творческой идеи в силу неготовности общества либо несовершенства текущего технологического уровня. Основное развиваемое чувство – осознание истинных потребностей общества, не приносящих ущерба окружающей среде.

Критерии размера этого уровня:

в целом: количество людей, вовлеченных во взаимодействие с вами, количество созданных объектов интеллектуальной/чувственной деятельности, результаты вашего положительного воздействия на окружающую среду;

- в Душе – масштаб инициатив по заботе об окружающей среде и обществе;

- в Семье и Друзьях – масштаб инициатив, организуемых Вами с членами семьи и друзьями;

- в Самореализации – масштаб и уникальность создаваемого вами дела, бизнеса, проекта, произведения;

- в Тела – степень освоения методов управления процессами тела, создание новых методов оздоровления или расширения возможностей тела.

**Эволюция по уровням развития.** Для преодоления ловушки закона убывающей полезности возможно использовать вектор с промежуточными ориентирами на каждом из представленных уровней. Описание уровней дает понимание направления и ступеней стабильного развития личности в каждой из сфер без дистресса, в состоянии Потока. Как только вы понимаете, что прикладываемые усилия приносят все меньше и меньше отдачи, это повод задуматься о том, что вы исчерпали ресурсы счастья на данном уровне развития. Невозможно быть счастливым всю жизнь, только потребляя услуги и продукты: настает момент, когда требуется перейти на принципиально другой источник счастья – развитие собственного мастерства. В какой-то момент обучение и развитие перестает приносить счастье, и выходом в этом случае будет также переход на принципиально другой источник счастья – служение окружающим, обучение менее опытных и т.д.

Важно учитывать, что человек – это жонглер с одной рукой под названием «внимание», и в конкретный момент времени он может использовать его развитию только одной из своих ценностей. Возможны отдельные случаи совмещения ценностей, но для простоты изложения мы не будем их касаться. Поэтому важно не задерживаться долго в одной из сфер, чтобы не уронить другие.

Мы считаем очень трагичным отсутствие распространения этого давно известного закона развития в современном обществе. В эпоху потребления все экономические и социальные инструменты направлены на то, чтобы удер-

жать людей на втором (Потребление) и третьем (Статус) уровнях. Безусловно, существуют отдельные институты, позволяющие людям подняться выше – на четвертый (Самоотдача) и даже пятый (Творчество) уровни, но их количество и влияние не существенно. Это приводит к преждевременной гибели личности на полке кривой убывающей полезности.

Что делать, когда добился всех наград, попробовал все лучшие блюда мира, посетил самые красивые места планеты? Что делать, если в 30 лет ты – самый узнаваемый человек в мире? Какой следующий шаг в Дружбе, если вы посетили все лучшие места города, постоянно встречаетесь по всем поводам и здорово проводите время? Не находя ответы на эти вопросы, люди умирают, даже если не всегда физически, то как личности.

**Счастье – процесс создания наибольшей личной удовлетворенности условиями бытия, движение к полноте и осмысленности жизни, осуществлению своего человеческого назначения.** Знание направлений развития на любом жизненном этапе в каждой из сфер дает практически неисчерпаемый источник счастливой деятельности. И это не обязательно только движение по уровням вверх. Можно выстраивать счастье «по горизонтали», например, на втором уровне Тела можно переключаться с услаждения одного чувства на другое, например, перепробовав все виды сладостей, можно переключиться на запахи или музыку, в сфере Самореализации можно бесконечно менять хобби и, начиная каждое с нуля, доходить до момента, когда дальнейшее развитие требует дисциплины и усилий, и переключаться на другое. Наконец, нельзя забывать про необходимость переключения между сферами. Аналогично, можно всю жизнь посвятить третьему уровню и перебирать все возможные виды деятельности, доводя их до вы-

сокого уровня мастерства. В условиях, когда общество сосредоточено на втором и третьем уровне, это может быть примерами счастливой жизни. Но если не привлекают описанные варианты, то надо пробовать искать счастье в движении на следующий уровень.

В условиях ограничения уровней развития также широко распространены искусственно создаваемые источники счастья по методу, хорошо проиллюстрированному в еврейской притче «заведи козу» или фразе «чтобы сделать человека счастливым, надо сначала все отобрать, а потом вернуть». Это чувство хорошо знакомо любителям длительных походов, которые лишаются надолго привычного комфорта, который перестают замечать, постоянно в нем находясь. Однако это довольно кратковременный источник.

Стоит избегать ситуаций пропуска одного из уровней. Как в случае строения без одного из этажей, такая конструкция не будет устойчивой. Это приведет в лучшем случае к постоянному отвлечению на удовлетворение потребностей пропущенного уровня и неизбежно – к потере качества деятельности на более высоком уровне, соответственно, менее позитивной отдаче и, как следствие, меньшему уровню счастья. При этом удовлетворение потребностей какого-либо уровня не означает, что к нему можно больше не возвращаться. Каждый выстроенный этаж требует внимания и ухода, и чем больше сфер и уровней, тем большим мастерством должен обладать жонглер, чтобы успеть уделить внимание всему.

Повару трудно быть счастливым в процессе создания уникального шедевра кулинарии (пятый уровень), если ему самому нечего есть (первый уровень). Преподаватель не сможет с наслаждением успешно учить (четвертый уровень) других, если он не испытал радости познания сам (второй уровень) и не достиг высокого уровня мастерства или знаний (третий уровень).

Ряд творцов, подаривших человечеству новые открытия, создавали их, одновременно испытывая счастье второго (испытывали эмоциональное наслаждение от процесса), третьего (повышали свое мастерство), четвертого (безвозмездно приносили в общество плоды своего таланта и труда) и пятого (делали уникальное открытие, создавали то, что до них не существовало) уровней. При этом они зачастую не уделяли достаточно внимания первому уровню витальных потребностей, отдавая предпочтение счастью пятого уровня как более сильному чувству. Как следствие, пренебрежение первым уровнем вело к снижению качества жизни с точки зрения тела и комфорта и снижению общего уровня счастья.

**Необходимые условия развития личности.** Использование представленной концепции предполагает желание личности идти по пути саморазвития, как нам представляется, дает инструмент для определения своего текущего положения в основных сферах и рекомендации по действиям, необходимым для увеличения уровня счастья. Именно процесс образования и направлен на то, чтобы помочь личности развиваться. Обучение и воспитание личности, которые являются неотъемлемыми составляющими образования и о которых говорилось в начале статьи, предполагают обязательное наличие таких составляющих, как знания, среда и наставник/учитель. Очевидно, что российский университет как одна из основных структурных единиц высшей школы может и должен обеспечивать наличие этих составляющих и имеет для этого все необходимые ресурсы. Так, знания позволяют определить, на каком уровне вы находитесь сейчас в каждой сфере, какие ближайшие задачи в каждой сфере необходимо решать и каким образом. Среда – это само социокультурное пространство университета, в котором должна происходить активная коммуни-

кация как между профессорско-преподавательским составом и обучающимися, так и непосредственно между студентами, формируя дискуссионные площадки, группы по интересам и т.д. Наставник/учитель – преподаватель высшей школы должен осознавать большую ответственность: что он не просто вычитывает лекционный или практический материал, но и принимает деятельное участие в воспитании обучающихся, помогает им сэкономить время, средства или здоровье.

Однако для выполнения функции формирования полноценных личностей системе знаний в образовательных учреждениях необходимо дополнить инструментами развития сфер: Семья, Друзья, Тело, Душа.

Подводя итог сказанному, можно сделать следующие выводы:

- современная система высшего образования направлена в первую очередь на составляющую обучения и в гораздо меньшей степени на составляющую воспитания, что оказывает негативное влияние на развитие личности;
- управление жизнью и целеполагание дает большее ощущение развития и, как следствие, больший уровень счастья;
- предложена новая концепция развития личности, базирующаяся на фундаментальных законах о человеческой природе и выстраивающая существующие знания в прозрачную структуру, отражающую полноту и ступени осознанного роста личности;
- чувство счастья является не отражением статичного состояния, а следствием отдачи от прилагаемых усилий в развитии личных ценностей. Таким образом, потенциал к счастью у всех людей одинаков и не зависит от уровня врожденных или приобретенных способностей, общественного статуса, материальных или духовных благ;
- перспективы дальнейших исследований состоят в конкретных рекомендациях по развитию личности на каждом из

уровней каждой сферы деятельности, что позволит использовать предложенную концепцию в развитии воспитательной составляющей образовательного процесса, в том числе в высшей школе.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Вербицкий А.А.* Теория и технологии контекстного образования: Учеб. пособие. М., 2017. 212 с.
2. *Соловьева С.Л.* Психологическая концепция счастья и оптимизм // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2009. Серия 12. Вып. 1. Ч. 1. С. 67–74.
3. *Семунина С.Е.* Опыт размышлений о категории счастья // Парадигма: философско-культурологический альманах. 2018. № 28 (28). С. 169–179.
4. *Козин Н.Г.* Анамнез счастья. Философские смыслы повседневности. М.: Академический проект. 2015. 427 с.
5. *Шандулаева А.И.* Неразрывность смысла, счастья и истины жизни // Вестник Адыгейского государственного университета. 2009. Серия 1. С. 20–25.
6. *Шматова Ю.Е., Морев М.В.* Измерение уровня счастья: литературный обзор российских и зарубежных исследований // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. 2015. Вып. 3 (39). С. 141–162.
7. *Макаров Г.В., Аверина О.И.* Анализ и оценка уровня счастья. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22504889>
8. 30-секундная речь Брайана Дайсона — бывшего генерального директора Coca-Cola // Онлайн-Платформа 5 СФЕР, 03.09.2014 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://5sfer.com/30-sekundnaya-rech-brajana-dajsona-byvshego-ceo-coca-cola/> (дата обращения: 19.08.2020).
9. Закон убывающей предельной полезности // Интернет-портал Economicportal.ru [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://economicportal.ru/ponyatiya-all/zakon-ubyvayuschej-predelnoj-poleznosti.html> (дата обращения: 03.09.2020).
10. *Чиксентмихайи М.* Поток: Психология оптимального переживания / Пер. с англ. М.: Смысл: Альпина нон-фикшн, 2011. 461 с.
11. *Миллэн Д.* Мирный воин: Книга, которая меняет жизнь / Пер. с англ. М.: ООО Книжное издательство «София», 2019. 288 с.

Дата поступления – 04.06.2020.

## Happiness, levels of personality development and the role of higher education in their formation

**Vitaliy V. Kichatov** – Cand. Sci. (Technical), expert in project management, co-founder of the Upshift project (Moscow, Russia); upshift.apv@mail.ru

**Pavel K. Kalashnikov** – Cand. Sci. (Technical), Associate Professor of the Russian State University of Oil and Gas (NRU) named after I.M. Gubkin (Moscow, Russia); kpk@gubkin.pro

**Abstract.** *The article discusses the concept of happiness and its relationship with the meaning of life and the possibility of self-realization of the individual. The analysis of existing methods for assessing the level of happiness of citizens is given. A new concept of personality development is proposed, which is based on the basic laws of human nature and builds existing knowledge into a structure that reflects the completeness and stages of conscious personality growth. Specific spheres of human life are considered with gradation according to levels of development with their detailed description. The necessary conditions for the possibilities of personality development are given. The connection of personality development with the concept of Flow is analyzed. The author's definition of happiness is offered.*

**Key words.** *Happiness, meaning of life, measurability of happiness, spheres of life of the individual, personal development, The Happy Planet Index, the flow, the principle of decreasing utility, potential for happiness.*

### REFERENCES

1. Verbitsky A.A. Teoriya i tekhnologii kontekstnogo obrazovaniya: ucheb. Posobie [Theory and technology of contextual education: textbook. Benefit]. Moscow, 2017. 212 p.
2. Solovieva S.L. Psihologicheskaya koncepciya schast'ya i optimizm [Psychological concept of happiness and optimism]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta* [Bulletin of Saint Petersburg University]. 2009. Series 12. Issue 1. Part 1. P. 67–74.
3. Semunina S.E. Opyt razmyshlenij o kategorii schast'ya [The experience of thinking about the category of happiness]. *Paradigma: filosofsko-kul'turologicheskij al'manah* [Paradigm: philosophical and cultural almanac]. 2018. No. 28 (28). P. 169–179.
4. Kozin N.G. Anamnez schast'ya. Filosofskie smysly povsednevnosti [Anamnesis of happiness. Philosophical meanings of everyday life]. Moscow: Academic project. 2015. 427 p.
5. Shandulaeva A.I. Nerazryvnost' smysla, schast'ya i istiny zhizni [The indissolubility of meaning, happiness and truth of life]. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Adyghe State University] 2009. Series 1. P. 20–25.
6. Shmatova Yu.E., Morev M.V. Izmerenie urovnya schast'ya: literaturnyj obzor rossijskih i zarubezhnyh issledovanij [Measuring the level of happiness: a literary review of Russian and foreign studies]. *Ekonomicheskie i social'nye peremeny: fakty, tendencii, prognoz* [Economic and social changes: facts, trends, forecast]. 2015. Issue. 3 (39). P. 141–162.
7. Makarov G.V., Averina O.I. Analiz i ocenka urovnya schast'ya [Analysis and assessment of the level of happiness]. Available at <http://elibrary.ru/item.asp?id=22504889>
8. 30-sekundnaya rech' Brajana Dajsona — byvshego CEO Coca-Cola [30-second speech by Brian Dyson – former CEO of Coca-Cola]. Online Platform 5 SPHERES, 03.09.2014. Available at: <https://5sfer.com/30-sekundnaya-rech'-brajana-dajsona-byvshego-ceo-coca-cola/> (accessed 19.08.2020).
9. Zakon ubyvyushchej predel'noj poleznosti [The law of diminishing marginal utility]. Internet portal Economicportal.ru: Available at: <https://economicportal.ru/ponyatiya-all/zakon-ubyvayuchej-predelnoj-poleznosti.html> (accessed 03.09.2020).
10. Chikszentmihayi M. Potok: Psihologiya optimal'nogo perezhivaniya [Stream: The Psychology of Optimal Experience]. Moscow: Meaning: Alpina non-fiction, 2011. 461 p.
11. Millman D. Mirnyj voin: Kniga, kotoraya menyaet zhizn' [Peaceful warrior: The book that changes life]. Moscow: LLC Book Publishing House "Sofia", 2019. 288 p.

## Реализация этнокультурного содержания при изучении гуманитарных учебных дисциплин

**Султанбеков Тимур Ильфатович** – канд. пед. наук, преподаватель, Новосибирский военный институт им. генерала армии И.К.Яковлева войск национальной гвардии РФ (Новосибирск, Россия); [sultanbekovti@bk.ru](mailto:sultanbekovti@bk.ru)

**Беловолов Валерий Александрович** – д-р пед. наук, профессор, Новосибирский военный институт им. генерала армии И.К.Яковлева войск национальной гвардии РФ (Новосибирск, Россия); [belovolovv@bk.ru](mailto:belovolovv@bk.ru)

**Тимофеев Артем Игоревич** – канд. пед. наук, преподаватель, Новосибирский военный институт им. генерала армии И.К.Яковлева войск национальной гвардии РФ (Новосибирск, Россия); [999ruk@mail.ru](mailto:999ruk@mail.ru)

**Игнатенко Роман Николаевич** – генерал-майор, командир отдельной бригады оперативного назначения войск национальной гвардии РФ (Новосибирск, Россия)

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы этнокультурного потенциала учебных дисциплин гуманитарного цикла и его реализации в образовательной среде военного института как педагогическое условие формирования межэтнической толерантности курсантов. Цель авторов – теоретически определить, обосновать, экспериментально реализовать педагогические условия и определить их эффективность.

**Ключевые слова.** Этнокультурное содержание; образовательная среда; межэтническая толерантность; военный институт.

Проблема межэтнической коммуникации, межкультурного позитивного взаимодействия различных этносов, осознания ценностей и особенностей национальных культур и стереотипов поведения, значимости поликультурного образования имеет важное социокультурное значение и рассматривается как одна из важнейших в многонациональном государстве. Важным фактором социальной стабильности является наличие межэтнической толерантности как качества личности.

Одним из педагогических условий формирования межэтнической толерантности курсантов Новосибирского военного института им. генерала армии И.К.Яковлева войск национальной гвардии РФ выступает реализация этнокультурного содержания при изучении гуманитарных учебных дисциплин [1–3]. Этнокультурное содержание выражено

как в структурировании контента образовательных программ в целом и в принципе отбора, так и в совокупности учебных дисциплин [4, с. 29].

Нам близка идея о том, что современная система образования предоставляет возможность овладения как профессиональными знаниями, так и общечеловеческой культурой, обуславливающей гармоничное развитие всех сфер личности [5; 6]. В свою очередь, формирование межэтнической толерантности – одна из самых актуальных и социально значимых объективных потребностей и условий существования личности в рамках общечеловеческой культуры. Межэтническая толерантность охватывает такие специфические качества и навыки, как: способность к эмпатии, сопереживанию, соучастию, адекватная самооценка, самоанализ, рефлексия, самокритичность и т.п.

Учебный план нашего Института разработан в соответствии с Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования и содержит предметы, в программу которых заложено получение знаний о своем этносе и его культуре, об окружающих национальностях, национальных вопросах, о культуре межнационального общения и т.д. [7; 8]. Прежде всего, это дисциплины общекультурной направленности: «Философия», «Культурология», «Профессиональная этика и служебный этикет», «История Отечества», «Политология», «Военная психология», «Военная педагогика», «Организация морально-психологического обеспечения» и т.д. [9; 10, с. 3]. На занятиях по данным дисциплинам курсанты осваивают сущность таких понятий, как «этнос», «нация», «культура», «межнациональное общение», «национально-культурные ценности и нормы», «этническая идентичность» «культурные традиции», «национальная самоидентификация» и т.д.

Курс «Философия» выполняет особую роль в формировании межэтнической толерантности курсантов. Объектом философского анализа выступает всеобщность, целостность, взаимосвязь и многогранность мира. С помощью своих универсалий философия выстраивает образ мира и его познание. Она не просто констатирует факт обращенности к проблеме человека, а представляет истину о самом человеке, смысле его бытия и назначении жизни как высшей ценности.

В содержании учебной дисциплины «Философия» выделен ряд вопросов, способствующих формированию межэтнической толерантности: философские основы категорий «этика», «гуманизм», «толерантность»; приоритет общечеловеческих ценностей и идей гуманизма, ориентация на социальные ценности; отечественная философская мысль в контексте гуманизма, терпимости, ме-

жэтнической толерантности, диалога культур; социально-философские аспекты мира, войны, армии (Н.А.Бердяев, В.В.Розанов, В.С.Соловьев, Л.Н.Толстой, С.Л.Франк и др.).

На занятиях по курсу «Философия» мы использовали интерактивную форму занятий «лекция–дискуссия». Например, на лекции по теме «Социально-философские аспекты мира, войны, армии и войск национальной гвардии», мы задавали обучающимся дискуссионные вопросы:

1) должен ли офицер быть гуманным? Как гуманизм коррелирует с понятием «война» и «военное дело»;

2) толерантность – положительный или отрицательный фактор при выполнении военнослужащим служебно-боевых задач?

Для повышения интереса к дискуссии заранее были подготовлены «провокационные» вопросы путем определения проблем, дающих импульс к размышлениям. Мы выделили ожидаемые узловые вопросы дискуссии, разработали дополнительные примеры и сравнения, чтобы каждый вопрос подкреплялся примерами из опыта войск.

Содержание курса «Культурология» непосредственно связано с национальными, социально-культурными факторами. Спецификой данного предмета является постоянное взаимодействие прошлого и настоящего, прямое соотнесение исторической судьбы народа и индивидуальной жизни субъекта, концептуальное обобщение всего эмпирического материала в единое целое.

В содержании этого курса выделены вопросы этической, этнокультурной тематики, которые содействуют формированию межэтнической толерантности: религия и культура, психология и культура общения, профессиональная культура офицера, взаимосвязь областей культуры; связь между культурой и языком, фольклорные компоненты языка,

языковые формы, в которых отражаются особенности национальной культуры народа, язык как средство общения; культурологические, этнические теории и концепции; культура древних цивилизаций и ее связь с нашим временем, вклад в мировую культуру; культура средневековья, византийская культура, древнерусская культура, синтез западных и восточных элементов культуры, культура эпохи Возрождения, идеология гуманизма, неприкосновенность личности как принцип человеческих взаимоотношений, национальные особенности культуры, географическая локализация, наследие и значение для мировой культуры; культура Нового времени, расширение возможностей культурного взаимодействия, теория воспитания личности, формирование русской национальной культуры, «Золотой век» русской культуры – гуманизм, философичность, гражданственность, этическая направленность и ее роль в становлении самосознания личности; особенности развития культуры XX в., черты советского образа жизни: советский человек, социокультурный плюрализм, диалог культур; современная социокультурная ситуация, информационная цивилизация и культура.

На занятиях по культурологии нами активно использовались проблемные лекции, суть которых состоит в том, чтобы углубить и раскрыть узловые и острые проблемы этнокультурной тематики путем создания проблемных ситуаций и вовлечения курсантов в их анализ. Например, на лекции по теме «Становление и развитие европейской средневековой культуры. Эпоха Возрождения» мы обсуждали возникновение категории «терпимость» и генезис этого понятия в европейской культуре. По ходу лекции создали проблемные ситуации с помощью «провокационных» вопросов:

1) можно ли назвать христианскую церковь фактором зарождения понятия

«толерантность»? Каким образом можно соотнести терпимость и католическую инквизицию;

2) можно ли назвать русское средневековое государство многонациональным, поликультурным? Было ли понятие этнической терпимости в Московском государстве? Приведите примеры такой терпимости.

Для того, чтобы не перегружать лекцию, часть вопросов мы предлагали курсантам для самостоятельной подготовки и рассматривали их на семинарском занятии при проведении дискуссий.

Содержание курса «**Профессиональная этика и служебный этикет**» позволяет понять проблемы происхождения и сущности морали, формирования нравственных отношений между военнослужащими разной национальной принадлежности, общепринятых норм и правил поведения военнослужащих в различных этнических ситуациях. Нами использовалась интерактивная форма проведения занятий – «проблемная лекция». Например, на лекции по теме «Моральный фактор и роль офицера в бою» мы использовали конкретные служебно-боевые ситуации и вовлекали курсантов в их разбор:

1) имеет ли право офицер рисковать жизнью подчиненных? В чем гуманизм офицера;

2) представьте, что исламские террористы захватили автобус и выдвинули вполне выполнимые требования, но командование отказывается их выполнять и готовит ваше подразделение к специальной операции. Имеете ли вы право в таком случае подвергать жизнь военнослужащих и мирного населения опасности;

3) колонну техники заблокировали с помощью «живого щита» и все средства исчерпаны. На что вы пойдете, чтобы выполнить боевую задачу?

В содержании курса «**Политология**» актуализируются такие вопросы, как:

происхождение и сущность нации, национальный вопрос, развитие межэтнических отношений в современном мире, проблемы межнациональных отношений, политические принципы решения национального вопроса, национальный вопрос и права граждан; коренные малочисленные народы в национальной политике государства, государственно-правовые формы объединения народов, принципы национально-языковой политики; этнические конфликты, особенности межнациональных отношений и этнокультурных процессов, происходящих в регионе, национальные отношения; национальная политика России на нынешнем этапе развития, общегосударственная политика и международные отношения.

Нами широко использовался этнокультурный потенциал курса «**Военная педагогика**» за счет актуализации проблемных вопросов национального характера из повседневной жизнедеятельности войск. Были разработаны вопросы, активизирующие изучение различных тем и разделов психолого-педагогических дисциплин с учетом различных форм и методов проведения занятий. Так, при изучении темы «Социально-педагогические основы профилактики и конструктивного разрешения конфликтов среди военнослужащих по контракту» были выделены два вопроса:

1) как вы думаете, какую часть из общего числа конфликтов в военной среде составляют конфликты на национальной почве? Приходилось ли вам быть свидетелем или стороной такого конфликта;

2) склонны ли вы искать пути к примирению после конфликта на национальной почве?

На лекции по теме «Воспитательные возможности воинского коллектива» мы сочли целесообразным задать следующие вопросы:

1) оцените морально-психологический климат в Вашем взводе;

2) с кем из сослуживцев вы чаще всего общаетесь или хотели бы общаться в свободное от занятий время? Подумайте, с кем из группы вы реже всего общаетесь или менее всего хотели бы общаться в личное время? Назовите причины.

На лекции «Особенности воспитания военнослужащих различных религиозных конфессий» для обсуждения были предложены вопросы:

1) встречали ли вы военнослужащих, уклоняющихся от выполнения задач военной службы по религиозным мотивам;

2) какие методы воспитания вы будете использовать, если такой военнослужащий придет служить в ваше подразделение?

На занятиях по курсу «**Военная психология**» мы использовали интерактивные методы: «ролевая игра», «мозговой штурм», «ситуационный анализ» (метод инцидента, метод кейс-стадии). Ролевая игра использовалась при изучении темы «Конфликты в воинском коллективе. Пути их предупреждения и разрешения». Занятие строилось в форме учебного спектакля, в котором участвовало одно отделение, где каждый курсант играл роль определенного должностного лица. Остальные курсанты были зрителями, в конце игры анализировали ситуацию. Например, тема ролевой игры – «Межэтнический конфликт в патрульном взводе на службе по охране общественного порядка». Все диалоги и сюжетную линию курсанты разрабатывали самостоятельно в соответствии со списком действующих лиц (двое военнослужащих – участники конфликта, сотрудник полиции – свидетель, командир отделения – начальник патруля, командир взвода – дежурный по войсковым нарядам, командир роты, заместитель командира роты по работе с личным составом, прокурорский работник).

Занятие по теме «Этнопсихологические особенности военнослужащих, их

учет в деятельности офицеров» проводилось в форме «мозговой атаки». На этом занятии курсанты вырабатывали наиболее целесообразные подходы для учета этнопсихологических особенностей военнослужащих в воинском коллективе. При проведении «мозгового штурма» курсантами было выработано множество полезных рекомендаций, которые можно использовать в повседневной деятельности командиров в многонациональных воинских подразделениях, таких как взаимодействие с представителями диаспор, создание национальных советов, усиление системы поощрения и наказания, использование национальных пословиц и поговорок, использование народной воспитательной практики и многое другое.

Следует особо отметить эффективность использования на учебных занятиях по дисциплине «**Организация морально-психологического обеспечения**» метода разбора корреспонденции («баскет-метод»). Данный метод основан на работе с документами, относящимися к повседневной деятельности командира взвода. «Баскет-метод» использовался нами на практическом занятии по теме «Организация работы по поддержанию воинской дисциплины и правопорядка в подразделении». Учебное занятие проходило поэтапно. На первом этапе курсанты были введены в учебную ситуацию: прием дел и должности командира роты оперативного назначения. Обучаемым были выданы одинаковые папки с планируемыми документами по организации работы по формированию межэтнической толерантности военнослужащих (план морально-психологического обеспечения роты на месяц, расписание занятий с личным составом, дневник индивидуально-воспитательной работы с личным составом роты). Задача курсанта состояла в том, чтобы разобраться в многообразии мероприятий воспитательного характе-

ра, изучить личный состав роты, национальный состав подразделений, выявить воспитательные ошибки в документах, составить представление о ситуации в подразделении и принять целесообразное решение по организации работы по формированию межэтнической толерантности военнослужащих в роте. На втором этапе курсанты собираются вместе и делают обзор и анализ найденных ошибок и принятых решений, проводят обсуждение ситуации в данной роте.

В содержании курса «**История Отечества**» выделены следующие вопросы, которые способствуют формированию межэтнической толерантности курсантов: проблема истинности исторического знания, историческое сознание и его роль в жизни народов; проблемы цивилизационного подхода к истории, мировая и отечественная наука о цивилизации; роль исторической науки в формировании мировоззрения офицера; национальные и межнациональные отношения.

Каждое занятие по этой дисциплине мы начинали с выступления одного из курсантов на тему подвига представителей различных национальностей, которые обучаются в данном подразделении, и вклад этого народа в победу в Великой Отечественной войне. Например: «Муса Джалиль – Герой Советского Союза, национальный герой татарского народа. Вклад татарского народа в победу в Великой Отечественной войне на фронте и в тылу», «Маншук Маметова – первая казахская женщина – Герой Советского Союза. Вклад казахского народа в победу над немецко-фашистскими войсками», «170-я стрелковая «башкирская» дивизия. Воины-башкиры в Великой Отечественной войне», «Герой Советского Союза гвардии полковник Владимир Борсоев – сын бурятского народа. Подвиг бурят в Великой Отечественной войне» и т.д.

Следует отметить, что реализация этнокультурного содержания учебных

дисциплин способствовала проявлению у курсантов интереса к этнокультурной проблематике, отмечена их активность на проводимых занятиях, стремление к поиску самостоятельных путей решения поставленных задач, межкультурному взаимодействию, пониманию общечеловеческих и национальных особенностей, развитию интереса к другой культуре, проявлению уважительного отношения к ее носителям.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Беловолов В.А., Беловолова С.П., Левин Е.М., Матвеев Д.Е., Султанбеков Т.И. Формирование культуры межнационального общения курсантов в поликультурной образовательной среде военного института как условие успешной профессиональной деятельности офицеров-контрактников внутренних войск МВД России: Монография. Новосибирск: Редакция газеты СибРКВВ МВД России «Красное знамя», 2015. 136 с.
2. Беловолов В.А., Беловолова С.П., Даничев Н.В., Матвеев Д.Е., Тимофеев А.И., Султанбеков Т.И. и др. Критериально-диагностический инструментарий военно-профессионального воспитания курсантов военного института внутренних войск МВД России: Учеб. пособие. Новосибирск: Редакция газеты СибРК ВВ МВД России «Красное знамя», 2015. 184 с.
3. Бунин С.В., Стригунов В.Н., Беловолов В.А., Беловолова С.П., Левин Е.М., Матвеев Д.Е., Султанбеков Т.И., Тимофеев А.И., Шадрин В.А. Воспитание профессионально-нравственных качеств курсанта в образовательной среде военного института внутрен-

них войск МВД России: Учеб. Пособие. Новосибирск: Редакция газеты СибРКВВ МВД России «Красное знамя», 2014. 132 с.

4. Султанбеков Т.И. Анализ понятий «образовательная среда» и «образовательное пространство» в научной литературе // European Social Science Journal. 2014. №2–1 (41). С. 28–33.

5. Шмелева Н.Б. Профессионально-личностное развитие специалиста социальной работы. Ульяновск: Изд-во СВНЦ, 1997. 240 с.

6. Щуркова Н.Е. Воспитание: новый взгляд с позиции культуры. М., 1998. 175 с.

7. Султанбеков Т.И., Беловолов В.А. Моделирование процесса формирования межкультурной толерантности курсантов // Сб. материалов I Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием) «Гуманитарные проблемы военного дела» (г. Новосибирск, 14 ноября 2014 г.). С. 228–230.

8. Султанбеков Т.И., Мельников В.В., Балахонов А.И., Хамидулин А.Н., Собищанский С.А. Совершенствование подготовки курсантов к руководству ротным хозяйством: Отчет о НИР. Новосибирск: НВИ ВНГ РФ, 2016. 70 с.

9. Беловолов В.А., Беловолова С.П., Левин Е.М., Матвеев Д.Е., Султанбеков Т.И., Тимофеев А.И., Шадрин В.А. Аксиологические основания профессиональной деятельности офицера внутренних войск МВД России // Материалы межвузовской научно-практической конференции. Новосибирск, 2015. С. 178–192.

10. Султанбеков Т.И., Беловолов В.А. Актуализация в воспитательной работе этнокультурного потенциала образовательной среды военного института // Педагогика. 2017. № 5. С. 95–99.

*Дата поступления – 15.10.2019*

## Implementation of ethno-cultural content in the study of Humanities

**Timur I. Sultanbekov** - Cand. Sci. (Pedagogics), Lecturer, Novosibirsk Military Institute n.a. General of the Army I.K. Yakovlev of the Russian National Guard Troops (Novosibirsk, Russia); sultanbekovti@bk.ru

**Valery A. Belovolov** - Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Novosibirsk Military Institute n.a. General of the Army I.K. Yakovlev of the Russian National Guard Troops (Novosibirsk, Russia); belovolovv@bk.ru

**Artem I. Timofeev** - Cand. Sci. (Pedagogy), Lecturer, Novosibirsk Military Institute n.a. General of the Army I.K. Yakovlev of the Russian National Guard Troops (Novosibirsk, Russia); 999ruk@mail.ru

**Roman N. Ignatenko** - Major General, Commander of a separate operational brigade of the Russian National Guard troops (Novosibirsk, Russia)

**Abstract.** *The article examines the ethnocultural potential of educational disciplines in the humanitarian cycle and its implementation in the educational environment of a military institute as a pedagogical condition for the formation of interethnic tolerance among cadets. The goal of the authors is to theoretically define, substantiate, experimentally implement pedagogical conditions and determine their effectiveness.*

**Key words.** *Ethno-cultural content; educational environment; interethnic tolerance; Military Institute.*

## REFERENCES

1. *Belovolov V.A., Belovolova S.P., Levin E.M., Matveev D.E., Sultanbekov T.I.* Formirovanie kul'tury mezhnacional'nogo obshcheniya kursantov v polikul'turnoj obrazovatel'noj srede voennogo instituta kak uslovie uspehnoj professional'noj deyatel'nosti oficerov-kontraktnikov vnutrennih vojsk MVD Rossii: Monografiya [Formation of a culture of interethnic communication among cadets in a multi-cultural educational environment of a military institute as a condition for the successful professional activity of contract officers of the internal troops of the Ministry of Internal Affairs of Russia: Monograph]. Novosibirsk: Redakciya gazety SibRKVV MVD Rossii «Krasnoe znamya», 2015. 136 p.
2. *Belovolov V.A., Belovolova S.P., Danichev N.V., Matveev D.E., Timofeev A.I., Sultanbekov T.I.* i dr. Kriterial'no-dagnosticheskij instrumentarij voenno-professional'nogo vospitaniya kursantov voennogo instituta vnutrennih vojsk MVD Rossii: Ucheb. Posobie [Criteria and Diagnostic Toolkit for Military Professional Education of Cadets of the Military Institute of Internal Troops of the Ministry of Internal Affairs of Russia: Textbook]. Novosibirsk: Redakciya gazety SibRK VV MVD Rossii «Krasnoe znamya», 2015. 184 p.
3. *Bunin S.V., Strigunov V.N., Belovolov V.A., Belovolova S.P., Levin E.M., Matveev D.E., Sultanbekov T.I., Timofeev A.I., Shadrin V.A.* Vospitanie professional'no-nravstvennyh kachestv kursanta v obrazovatel'noj srede voennogo instituta vnutrennih vojsk MVD Rossii: Ucheb. Posobie [Education of professional and moral qualities of a cadet in the educational environment of the military institute of internal troops of the Ministry of Internal Affairs of Russia: Textbook]. Novosibirsk: Redakciya gazety SibRKVV MVD Rossii «Krasnoe znamya», 2014. 132 p.
4. *Sultanbekov T.I.* Analiz ponyatij «obrazovatel'naya sreda» i «obrazovatel'noe prostranstvo» v nauchnoj literature [Analysis of the concepts of “educational environment” and “educational space” in scientific literature]. *European Social Science Journal*. 2014. No. 2–1 (41). P. 28–33.
5. *Shmeleva N.B.* Professional'no-lichnostnoe razvitie specialista social'noj raboty [Professional and personal development of a social work specialist]. Ul'yanovsk: Izd-vo SVNC, 1997. 240 p.
6. *Shchurkova N.E.* Vospitanie: novyj vzglyad s pozicii kul'tury [Education: a new look from the standpoint of culture]. Moscow, 1998. 175 p.
7. *Sultanbekov T.I., Belovolov V.A.* Modelirovanie processa formirovaniya mezhetnicheskoj tolerantnosti kursantov [Modeling the process of forming interethnic tolerance among cadets]. *Sb. materialov I Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii (s mezhdunarodnym uchastiem) «Gumanitarnye problemy voennogo dela»* [Materials of the I All-Russian scientific-practical conference (with international participation) “Humanitarian problems of military affairs”] (Novosibirsk, 14 nov. 2014). P. 228–230.
8. *Sultanbekov T.I., Mel'nikov V.V., Balahonov A.I., Hamidulin A.N., Sobishchanskij S.A.* Sovershenstvovanie podgotovki kursantov k rukovodstvu rotnym hozyajstvom: Otchet o NIR [Improving the training of cadets to manage company management: Report on research]. Novosibirsk: NVI VNG RF, 2016. 70 p.
9. *Belovolov V.A., Belovolova S.P., Levin E.M., Matveev D.E., Sultanbekov T.I., Timofeev A.I., Shadrin V.A.* Aksiologicheskie osnovaniya professional'noj deyatel'nosti oficera vnutrennih vojsk MVD Rossii. *Materialy mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoy konferencii* [Materials of the inter-university scientific-practical conference]. Novosibirsk, 2015. P. 178–192.
10. *Sultanbekov T.I., Belovolov V.A.* Aktualizaciya v vospitatel'noj rabote etnokul'turnogo potentsiala obrazovatel'noj sredy voennogo instituta [Actualization in educational work of the ethnocultural potential of the educational environment of a military institute]. *Pedagogika* [Pedagogy]. 2017. No. 5. P. 95–99.

## Принципы и методы реализации воспитательного потенциала музыки в школе

**Красильников Игорь Михайлович** – д-р пед. наук, проф., гл. науч. сотрудник Института художественного образования и культурологии РАО (Москва, Россия); imkras@yandex.ru

**Аннотация.** *Решение воспитательных задач музыкального обучения возможно при объединении принципов и методов общей и музыкальной дидактики. При этом специальные принципы и методы должны быть направлены не только на развитие музыкального восприятия, но и воображения на основе приобщения школьников к различным видам музицирования. Эти психические процессы обеспечивают «проживание» музыки и реализацию ее воспитательного потенциала.*

**Ключевые слова.** *Школьники, музыка, образование, восприятие, воображение, музицирование, развитие, личность.*

В июне 2020 г. Государственной Думой был принят проект «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в РФ» по вопросам воспитания обучающихся» [1], устанавливающий необходимость усиления в общеобразовательных учреждениях воспитательной работы, направленной на формирование гармонично развитой личности.

Существуют разные пути решения поставленной задачи, которые в том числе связаны с введением в школах специальных программ воспитания и календарных планов, включающих проведение внеклассных мероприятий и пр. При всей своей значимости эти мероприятия по эффективности все же уступают воздействию искусства при изучении художественных дисциплин – его воспитательная функция среди остальных (эстетической, познавательной, дидактической, суггестивной и др.) причисляется к «сверхфункции» [2, с. 84]. И поскольку музыка входит в число обязательных школьных предметов, важно активизировать ее воспитательный потенциал.

Образование, целью которого является не только обучение, но и воспитание, формирование личности, во многом со-

звучно искусству. В педагогике существует понятие «воспитывающее обучение» (И.Ф.Герbart), суть которого заключается в «достижении органической связи между приобретением учащимися знаний, умений, навыков, усвоением опыта творческой деятельности и формированием эмоционально-ценностного отношения к миру, друг к другу и осваиваемому учебному материалу» [3]. Между тем, цели такого обучения при знакомстве с разными предметами в значительной мере отличаются. Так, например, дисциплины естественно-научного предметного цикла (биология, физика, химия, математика) традиционно ориентируют на получение знаний о разнообразных сторонах бытия. При изучении дисциплин художественного цикла (литературы, музыки, изобразительного искусства, мировой художественной культуры) на первый план выдвигается творческая деятельность школьников в различных видах искусства, возможным и необходимым становится решение воспитательных задач.

Б.М.Неменский так определил сущность приобщения к искусству: «Эмоционально-целостный, чувственный опыт, выраженный в искусстве, можно постичь

только через собственное переживание – проживание художественного образа» [4, с. 7]. Такое понимание данного процесса и определяет его воспитательный эффект. Ведь проживание художественного образа и связанных с ним эмоций и смыслов является психологическим механизмом, обеспечивающим присвоение заложенного в этих образах эстетического и нравственного опыта, обогащает внутренний мир человека, возвышает и одухотворяет его личность. При этом не существует иного способа «прожить» произведение искусства, кроме художественной деятельности, в ходе которой обучающийся решает множество творческих задач (и порой довольно сложных) по выявлению или «опредмечиванию» содержания произведения искусства в его художественной форме. «Погружение» ученика в мир человеческих отношений, отраженных в художественных образах, и получение от этого воспитательного эффекта обеспечивают два вида психической активности: 1) восприятие произведений искусства, которое лежит в основе их прочтения; 2) воображение, которое обуславливает их создание посредством различных видов продуктивного творчества.

Конечно, нельзя обойтись без освоения знаний: они позволяют обрисовать общую картину того или иного вида искусства и исторический контекст создания его выдающихся произведений, раскрывают важные детали их содержания и формы, помогают освоить технологию художественного творчества. Однако нет оснований говорить о существовании «ключевых знаний» [5, с. 101], способных обеспечить успешное приобщение к искусству. Ключевую роль подобные знания могут играть при изучении искусствоведения, что в общеобразовательной школе может осуществляться только на факультативном уровне. Знания в общем художественном образовании всегда

играют служебную роль, и к их освоению следует обращаться по мере необходимости и при решении задач художественной деятельности.

Итак, воспитательный эффект общения школьников к искусству, в том числе музыкальному, обуславливается «проживанием» художественных произведений в ходе их прочтения или создания. Какие же принципы и методы обучения отвечают этой педагогической закономерности? Обращение к каким из них в наибольшей мере будет способствовать реализации воспитательного потенциала музыкального искусства в школе? Эти вопросы далеко не праздные, так как очевидна слабая эффективность отечественного общего музыкального образования (прежде всего – в воспитательном плане), и ее причиной является недостаточно проработанное теоретическое обеспечение данной учебной практики.

Для ответа на поставленные вопросы проанализируем принципы и методы дидактики на предмет их направленности на развитие практической деятельности школьников, что составляет основу прочтения или создания музыки и тем самым обуславливает воспитательный эффект. Большинство дидактических принципов, отражая наиболее общие закономерности обучения и конкретизируя его различные аспекты, можно рассматривать, как универсальные, охватывающие и теоретическую, и практическую стороны этого процесса, поэтому они в целом отвечают воспитательной направленности музыкальных занятий.

Наиболее значимым в этом плане следует признать *принцип связи обучения с жизнью*. Он позволяет рассматривать произведения искусства, в том числе музыкального, как своеобразные учебники жизни, квинтэссенцию эстетического и этического опыта человечества, «опыт поколений в осознании добра и зла» [6, с. 5]; установить связь между обучением и

музыкальной деятельностью детей и подростков за пределами школы.

*Принцип культуросообразности* можно также считать одним из основополагающих в музыкальном обучении школьников. Он определяет эффективность его воспитательного, в том числе патриотического воздействия, поскольку ориентирует данный учебный процесс на освоение культуры своего и других народов в ее высших художественных проявлениях.

Ряд дидактических принципов способствуют улучшению воспитательного эффекта музыкального обучения на основе учета психофизических характеристик школьников. Так, *принципы природосообразности и доступности* позволяют соотнести уровень сложности музыкального обучения с возрастными особенностями детей. *Принцип сознательности, активности и самостоятельности* учащихся при руководящей роли учителя обосновывает ученика как субъекта образовательной деятельности и актуализирует опору в обучении на данные столь значимые для художественного творчества проявления. *Принцип индивидуализации* обучения определяет необходимость учета личностных особенностей детей при решении учебно-художественных задач.

Некоторые принципы позволяют усовершенствовать процесс музыкального обучения, что способствует решению в его рамках воспитательных задач. Так, принцип *систематичности и последовательности* определяет логику построения содержания музыкального обучения. Принципы *сочетания коллективных и индивидуальных форм, способов учебной работы* (уроков, экскурсий, практикумов), а также *различных способов взаимодействия учащихся* (индивидуальной работы, деятельности в малых и больших группах) вносят разнообразие в организацию музыкальных занятий, оживляя их и делая более привлекательными для учеников. *Принцип система-*

*тического мониторинга результатов обучения* способствует поддержанию тонуса этих занятий, и поэтому также важен для их успешной организации.

Вместе с тем, некоторые дидактические принципы в музыкальном образовании теряют свои ведущие позиции. Например, *принцип научности*, нацеленный на верное, основанное на базе ведущих научных концепций познание действительности, вступает в противоречие с направленностью музыкального образования на практическую деятельность, которая призвана обеспечить «проживание» учениками художественных произведений. Правда, если речь идет об опоре в обучении на достижения педагогической науки, то он сохраняет свое значение.

Произведения искусства по определению предельно наглядны, и знакомство с ними учеников, как будто бы должно отвечать *принципу наглядности*. Но данный дидактический принцип нацелен на облегчение понимания детьми теоретических положений и предполагает иллюстрацию их проявлений с помощью различных чувственно воспринимаемых объектов. То есть он также ориентирован на обретение знаний, что, как было сказано, играет подчиненную роль в музыкальном образовании. По этой же причине на второй план отходит и *принцип прочного закрепления знаний учениками*.

Как видим, принципы общей дидактики имеют фундаментальное значение в музыкальном образовании, хотя какие-то из них выдвигаются в данной сфере на более заметные роли, а какие-то, связанные со знаниевой сферой, уходят на второй план.

Вместе с тем, музыкальное воспитание обладает своей спецификой, что предполагает особое методическое обеспечение. Его отсутствие, по словам Д.Б.Кабалевского, «не может быть восполнено общедидактическими принципами. Для изучения музыки эти принци-

пы, разумеется, нужны, но, если они не проникнуты живым дыханием самой музыки, они остаются абстрактной схемой, вырождающейся, в конце концов, в догматические “правила педагогики”, способные лишь формально “упорядочить” процесс обучения, но лишить его радости, эмоциональной наполненности и тем самым отнять у него самое главное – способность благотворного воздействия на духовный мир учащегося» [7, с. 5].

О.А.Апраксина, которая одной из первых попыталась восполнить этот методический пробел, предложила два музыкально-дидактических принципа: 1) *единство эмоционального и сознательного*, 2) *единство художественного и технического*. Действительно, на уроках музыки дети проявляют «эмоции и разум, сознание и чувства» [8, с. 29], но ведь подобные проявления есть и на других школьных занятиях, ведь интеллектуальные эмоции и чувства всегда свойственны познанию. Расплывчатой представляется и формулировка второго принципа, ведь важно не только указание на единство, но и на приоритет художественных задач по отношению к техническим способам их решения. Тем более что предложенная формулировка примерно так и расшифровывается ее автором: «художественное (цель) все время освещает техническое (путь к цели)» [8, с. 29–30].

Неудачны, на наш взгляд, сформулированы и принципы преподавания музыки, предложенные Л.В.Горюновой [9]. *Принцип целостности*, который, по ее мнению, проявляется в соотношении частного и целого, сознательного и подсознательного, эмоционального и рационального, отличается универсальностью и не отражает специфику музыкально-образовательного процесса. Указанные соотношения можно отнести к любой развернутой деятельности. В самом деле, насколько полноценными можно считать ее противоположные проявления:

разъединенность, фрагментарность? Излишней обобщенностью отличается и *принцип образности* [9, с. 7–8]. Да, в основе приобщения ребенка к музыке, находится конкретно-чувственное, образное освоение действительности. Но в равной мере подобное мышление проявляется в любой деятельности (и не только детей, но и взрослых), в том числе – научной. Неслучайно А.Эйнштейн считал воображение ключом к новым знаниям.

Спорной для музыкального воспитания в школе видится ценность *принципа проблемности* [10, с. 15]. В самом деле, можно ли сравнивать по воспитательной эффективности «проживание художественного образа» в процессе вовлечения ребенка в музыкальную деятельность с погружением его в связанную с данным искусством проблемную сферу? Подобный ракурс рассмотрения музыкального искусства возможен лишь с научных позиций (искусствоведческих, психологических, философских и др.), что мало перспективно в общем образовании.

Большую роль в решении воспитательных задач на уроке музыки сыграли принципы, предложенные Д.Б.Кабалевским. Среди них особенно следует выделить связанные с *формированием интереса школьников к музыкальным занятиям, развитием эмоционального восприятия музыки и личностного отношения к ее явлениям, вовлечением в процесс музыкально-творческого самовыражения*.

Д.Б.Кабалевский утверждает, что помощью подобного деятельностно-практического подхода к музыкальному обучению удастся успешно решать его важнейшие задачи. Это введение учащихся в мир большого музыкального искусства – классического, народного, современного во всем многообразии его форм, жанров и стилей. Это связь музыки и жизни, раскрываемая в содержании учебных тем, отборе музыкального материала и методах его преподавания. И наконец – это

целевая направленность музыкальных занятий на духовное развитие личности учащихся, на нравственное, эстетическое развитие, формирование музыкальной культуры школьников как важной и неотъемлемой части всей их духовной культуры. В психической активности детей на первый план выдвигается восприятие музыки, которое является «основой всех видов музыкальной деятельности и музыкального воспитания в целом» [7, с. 5–18]. Данная позиция нам представляется вполне оправданной. Ведь, например, в 1970–80-х гг. на уроке использовались технические средства, которые позволяли только прослушивать музыку (что составляет предметную сферу восприятия), и при наличии в классе одного пианино (и это – в лучшем случае), конечно, не было возможности приобщить всех учащихся к музицированию.

Такая возможность появилась в нынешнем столетии: ее может обеспечить обращение к цифровому инструментарию, который по художественному потенциалу значительно превосходит механические инструменты и, вместе с тем, благодаря своей интерактивной природе намного проще их в освоении. К этому следует также добавить компактность и дешевизну нового инструментария, что в совокупности предопределяет его самое широкое распространение в музыкальном быту.

Музыкальное восприятие при всей педагогической ценности все же составляет лишь одно «крыло» психической активности школьников. И без другого ее «крыла» – музыкального воображения, развивающегося в процессе продуктивного творчества – дети не в состоянии подняться к высотам деятельности, обеспечивающей полноценное постижение искусства музыки и его воспитательный эффект. Поэтому в условиях наступившего цифрового века принципы музыкального воспитания, сформулирован-

ные Д.Б.Кабалевским, следует дополнить другими, нацеленными на активизацию продуктивного творчества школьников.

Прежде всего, нужно определить ведущую роль *музыкально-интонационной деятельности*, которая направлена на интеграцию содержательной и формообразующей сторон музыкальных явлений, по отношению к *служебной деятельности*, связанной с освоением знаний, умений и навыков по музыке.

В самом деле, изучение истории или теории этого искусства, отработка каких-то навыков пения в хоре или игры на инструменте могут помочь сориентировать ученика при прослушивании произведения или облегчить его интерпретацию. Но история и теория музыки сами по себе, вне творческой деятельности по выявлению «смысла» в «звуке» и интеграции их в интонационных построениях, никак не повлияют на процесс вживания школьника в эмоционально-образный строй произведения. Поэтому *важнейшим принципом музыкального воспитания следует признать такое взаимодействие деятельности музыкально-интонационной и служебной (по освоению необходимых ЗУН), когда вторая является производной от задач первой.*

В музыкальной деятельности можно выделить ее основные виды (слушание, исполнение, импровизацию, сочинение) и вспомогательные (пластическое моделирование, вокализацию, игру на простейших инструментах), построенные, как правило, на взаимодействии с внешним источником звучания и находящиеся между слушанием музыки и различными видами ее создания. В последние десятилетия подобные виды музицирования (караоке, игра на интерактивном синтезаторе, создание музыки с помощью компьютерных программ, например, конструкторов и автоаранжировщиков) получили широкое распространение. Положенная в их основу

интерактивная модель деятельности оказалась очень перспективной для педагогических разработок, касающихся общего музыкального образования, так как при минимальных технических умениях учеников она обеспечивает достойный художественный результат, стимулирующий развитие к ней интереса. При этом внешний источник звучания может быть и механическим (в большинстве случаев построенный на цифровой основе), и «живым» (игра учителя, профессиональных музыкантов или оркестров).

Воспитательный эффект обращения к интерактивному музицированию обеспечивают следующие принципы:

- максимального расширения репертуара музыкально-интонационной деятельности ученика при опоре на произведения народной, классической и лучшие образцы современной музыки;

- разнообразия музыкальной деятельности (от ритмизированной речи до мультиинструментального музицирования) при движении от ее простых форм к более сложным (автокоммуникация, импровизация, сочинение и исполнение, электронное музыкальное творчество);

- постепенного увеличения роли ученика во взаимодействии с внешним источником звучания и совершенствования способов его музыкальной деятельности.

*Общедидактические методы*, подобно принципам, также можно разделить на относящиеся 1) к изучению теории и 2) приобщению к практической деятельности. Вторые в большей мере отвечают решению музыкально-воспитательных задач, поскольку их решение, как было отмечено, возможно только в рамках музыкально-интонационной, практической по своему существу деятельности.

Так, если придерживаться классификации методов по источникам передачи и характеру восприятия информации (Е.Я.Голант, С.И.Перовский), то *словесным* (рассказ, беседа, лекция) и *нагляд-*

*ным* (иллюстрации, демонстрации) следует предпочесть *практические методы*, поскольку они связаны с различными видами учебно-музыкальной деятельности.

Если классифицировать методы по дидактическим задачам приобретения знаний, формирования умений и навыков, применения знаний, творческой деятельности, закрепления и проверки ЗУН (М.А.Данилов и Б.П.Есипов), то наибольшим воспитательным потенциалом обладают *методы приобщения к творческой деятельности*, а другие окажутся менее значимыми, так как направлены преимущественно на освоение ЗУН, которые в рассматриваемом музыкально-педагогическом ракурсе относятся к служебной деятельности.

Правда, воспитательной эффективностью на музыкальных занятиях обладают не все творческие методы, в частности, *проблемного изложения, частично-поисковый (эвристический) и исследовательский* (И.Я.Лернер и М.Н.Скаткин), поскольку они связаны с приобщением к научному, а не художественному творчеству. И тем более теряют свои позиции *объяснительно-иллюстративный и репродуктивный методы*, также входящие в данную связанную с характером познавательной деятельности учащихся классификацию.

Если классифицировать методы по характеру взаимодействия учителя и учеников (Е.Я.Голант), то *пассивным* (лекция, беседа, рассказ) следует предпочесть *активные и интерактивные*, основанные на стимулировании самостоятельных музыкально-творческих проявлений учеников.

Классификация на основе целостного подхода к процессу обучения объединяет многие частные классификации (в том числе перечисленные выше) в три группы. Это методы: 1) организации и осуществления учебно-познавательной деятельности; 2) стимулирования и мо-

тивации учения; 3) контроля и самоконтроля в обучении (Ю.К.Бабанский). Данная классификация в целом, может быть перенесена и в область музыкального обучения, но с обозначенными выше поправками. Они связаны с уменьшением роли методов приобщения к знаниям и превалированием тех из них, которые направлены на приобщение к практической, художественно-творческой деятельности, определяющей воспитательную эффективность музыкальных занятий.

Помимо общедидактических, в музыкальном обучении применяются *специальные методы*, большинство из которых направлены на совершенствование восприятия музыки школьниками: наблюдения за музыкой (Б.В.Асафьев); сравнения, выявления сходства и различия (Д.Б.Кабалевский); повторного восприятия музыкальных произведений (Д.Б.Кабалевский, Н.Л.Гродзенская, Л.А.Безбородова); создания художественного контекста (Л.В.Горюнова); интонационно-стилевого постижения музыки (Е.Д.Критская); развития стилеразличения у подростков (Ю.Б.Алиев) и др.

Определенное распространение в общем музыкальном образовании получил *художественно-педагогический анализ произведений искусства*, который также направлен на совершенствование музыкального восприятия школьников. Данная деятельность регламентируется методами *размышления о музыке* (Д.Б.Кабалевский), *содержательного анализа инструментальных произведений* (В.А.Школяр), *эмоционально-смыслового анализа* (М.Ю.Самакаева) и др.

Восприятие музыки является важнейшей психической активностью школьников, обеспечивающей их погружение в мир художественных образов, что напрямую связано с решением воспитательных задач на уроке. Это в общем музыкальном образовании влияет на постоянное пристальное внимание ме-

тодистов к вышеперечисленным и иным направленным на его совершенствование методам. Но, как было отмечено, такое восприятие составляет лишь одну сторону психической активности детей. Только на ее основе невозможно построить полноценный музыкально-воспитательный процесс, и необходима поддержка другой стороны данной активности – музыкального воображения путем вовлечения обучающихся в продуктивное творчество. Однако разработка методов, направленных на приобщение детей к конкретным видам данного творчества (импровизации, сочинению и исполнительству) почему-то находится за пределами внимания отечественных исследователей, что обуславливает запущенное состояние музицирования на школьных занятиях и не способствует развитию отечественного массового музыкального воспитания в целом.

Конечно, нельзя говорить о применении на уроке *методов приобщения к различным видам профессиональной музыкальной деятельности*. Но почему бы, например, не использовать успешный опыт из методики преподавания изобразительного искусства, где рисование, лепка, аппликация и многие другие виды творчества детей традиционно составляют основу обучения? Так, например, из программы Б.М.Неменского можно позаимствовать: индивидуально-коллективный метод работы; периодическую организацию выставок (в преподавании музыки – концертов, фестивалей); со-творчество учителя и ученика; обсуждение детских работ; постоянную смену художественных материалов и техник (коммуникативных ролей слушателя, импровизатора, композитора, исполнителя, звукорежиссера и др.; пения и игры на разных инструментах); чередование уроков индивидуального практического творчества учащихся и уроков коллективной творческой деятельности [4; с. 8].

И, конечно же, не стоит ограничивать способы самовыражения детей на занятиях, ведь музыка – не менее творческий предмет, чем изобразительное искусство.

Данные методы можно дополнить другими, сгруппировав их на основе вышеприведенной классификации Ю.К.Бабанского. Так, в группу *методов организации и осуществления музыкально-творческой деятельности школьников* целесообразно включить: опору на систему усложняющихся творческих заданий; показ ученикам определенных сторон творческого процесса; обсуждение возникающих в процессе осуществления музыкально-творческой деятельности вопросов с педагогом и другими учащимися; поддержку обучающихся в выполнении творческих заданий с помощью передачи необходимых знаний (особенных для каждого вида деятельности на том или ином этапе обучения); образное моделирование знаний; развитие фантазии, вокальной, игровой техники и др.

Для *стимулирования музыкально-творческой деятельности школьников* подойдут методы: подбора репертуара, отвечающего художественно-педагогическим задачам; эскизного изложения нотного текста с необходимостью его доработки учеником; создания доброжелательного психологического климата; введения музыкально-игровых ситуаций; побуждения к посещению концертов, художественных выставок, спектаклей, расширяющих кругозор ученика и др.

Для *организации контроля и самоконтроля процесса творческого развития учащихся* можно опираться на методы критики и самокритики; экспертной оценки учебно-творческой работы ученика, учитывающей количество и качество его художественной продукции и др.

Грамотное применение названных принципов и методов предоставляет детям и подросткам возможность погру-

зиться в мир музыкального искусства. Так, например, в процессе прослушивания или выразительного исполнения на уроке песни Л.В.Бетховена «Сурок» или Т.А.Попатенко «Скворушка прощается», учащийся обогащает свой внутренний мир способностью к эмпатии. Играя на элементарных инструментах вместе с живым оркестром или под фонограмму Скерцо из 4-й симфонии П.И.Чайковского или «дирижируя» ее финалом, школьник ощущает радость от духовного единения со своим народом, а вокализируя арию Ивана Сусанина, проникается чувством человека, который готов пожертвовать собой ради победы над врагом.

Произведения музыкального искусства – это кладезь самых разных необычайно ярких образов, глубоких чувств и мыслей, и поэтому их «проживание» в процессе посильного сотворчества или слушания является самым действенным способом воспитания эстетически, нравственно и творчески развитого человека.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Колесникова К. Гражданин растет за партией // Российская газета. Федеральный выпуск № 117(8171) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://rg.ru/2020/06/01/chtodast-shkolnikam-uchiteliam-i-roditeliam-novyj-zakonoproekt-o-vospitanii.html>.
2. Сохор А.Н. Социальные функции искусства и воспитательная роль музыки: статьи и исследования. Т. 3. Ленинград: Советский композитор. 1983.
3. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. В.Г.Панов. М.: Большая Рос. энцикл., 1993–1999. Т. 1. 1993.
4. Программы общеобразовательных учреждений. Изобразительное искусство и художественный труд. 1–9 классы / Под рук. и ред. Б.М.Неменского. М.: Просвещение, 2008.
5. Абдуллин Э.Б. Теория и практика музыкального обучения в образовательной школе: Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1983.
6. Неменский Б.М. Роль искусства в системе общего образования. Чему и зачем мы учим? // Начальная школа. 2000. № 1. С. 3–9.

7. Кабалеvский Д.Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы // Программы общеобразовательных учреждений. Музыка. 1–8 классы / Под рук. Д.Б. Кабалеvского. 3-е изд. М.: Просвещение. 2006. 225 с.

8. Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания: Учеб. пособие. М.: Просвещение, 1983.

9. Горюнова Л.В. На пути к педагогике искусства // Музыка в школе. 1988. № 2. С. 7–8.

10. Алиев Ю.Б. Настольная книга учителя музыканта: Учеб. пособие. М.: ВЛАДОС, 2004.

Дата поступления – 16.07.20

## Principles and methods for realizing the educational potential of music at school

Igor M. Krasilnikov – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, chief researcher, Institute of art education and cultural studies of RAE (Moscow, Russia); imkras@yandex.ru

**Abstract.** *The solution of educational tasks of musical training is possible by combining the principles and methods of general and musical didactics. At the same time, special principles and methods should be aimed not only at developing musical perception, but also imagination on the basis of introducing pupils to various types of music-making. These mental processes ensure the “living” of music and the realization of its educational potential.*

**Key words.** *Pupils, music, education, perception, imagination, music-making, development, personality.*

### REFERENCES

1. Kolesnikova K. Grazhdanin rastet za partoj [Citizen grows at the Desk]. Rossiyskaya Gazeta. Federal'ny'j vy'pusk. [Rossiyskaya gazeta. Federal issue]. No. 117 (8171). Available at: <https://rg.ru/2020/06/01/chto-dast-shkolnikam-uchiteliam-i-roditeliam-novyj-zakonoproekt-o-vospitanii.html>.

2. Soxor A.N. Social'ny'e funkcii iskusstva i vospitatel'naya rol' muzyki: stat'i i issledovaniya [Social functions of art and the educational role of music: articles and research]. T. 3. Leningrad: Sovetskij kompozitor. 1983.

3. Rossiyskaya pedagogicheskaya entsiklopediya: v 2 t. [Russian pedagogical encyclopedia: in 2 vols]. Gl. red. V.G.Panov. Moscow: Bol'shaya ros. entsikl., 1993–1993. T. 1. 1993.

4. Programmy obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniy. Izobrazitel'noe iskusstvo i khudozhestvennyi trud. 1–9 klassy [Programs of General education institutions. Fine art and artistic work. Classes 1 to 9]. Pod ruk. i red. B.M.Nemenskogo. Moscow: Prosveshchenie, 2008.

5. Abdullin E.B. Teoriya i praktika muzykal'nogo obucheniya v obshcheobrazovatel'noy shkole: posobie dlya uchitelya [Theory and practice of music education in an educational school: a guide for teachers]. Moscow: Prosveshchenie, 1983.

6. Nemenskiy B.M. Rol' iskusstva v sisteme obshchego obrazovaniya. Chemu i zachem my uchim? [The Role of art in the system of General education. What do we teach and why?]. Nachal'naya shkola [Primary school]. 2000. No. 1. P. 3–9.

7. Kabalevskiy D.B. Osnovnye printsipy i metody programmy po muzyke dlya obshcheobrazovatel'noy shkoly. Programmy obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniy. Muzyka. 1–8 klassy [Basic principles and methods of the program on music for secondary schools. Programs of General education institutions. Music. Grades 1–8]. Pod ruk. D.B.Kabalevskogo. 3-e izdanie. Moscow: Prosveshchenie, 2006.

8. Apraksina O.A. Metodika muzykal'nogo vospitaniya: Ucheb. posobie [Methods of musical education: Textbook]. Moscow: Prosveshchenie, 1983.

9. Goryunova L.V. Na puti k pedagogike iskusstva [On the way to art pedagogy]. Muzyka v shkole [Music at school]. 1988. No. 2. P. 7–8.

10. Aliiev Yu.B. Nastol'naya kniga uchitelya muzykanta: Ucheb. posobie [Desktop book of the teacher of the musician: Textbook. Moscow: VLADOS, 2004.

Submitted – July, 16, 2020

## Формирование социально-личностной жизнеспособности подростков с девиантным поведением

Паатова Мария Эдуардовна – канд. пед. наук, доцент Адыгейского государственного университета (Майкоп, Россия); mpaatova@mail.ru

**Аннотация.** *Статья посвящена рассмотрению процесса формирования социально-личностной жизнеспособности подростков с девиантным поведением. Раскрываются сущностные характеристики понятий «социально-личностная жизнеспособность», «реабилитационно-воспитательная ситуация»; обосновывается авторский взгляд на данную проблему. Представлены результаты опытно-экспериментальной работы по апробации модели формирования социально-личностной жизнеспособности подростков с девиантным поведением в специальных образовательных организациях закрытого типа.*

**Ключевые слова.** *Социально-личностная жизнеспособность, реабилитационно-воспитательные ситуации, девиантные подростки, специальные образовательные организации закрытого типа.*

Сегодня особую актуальность приобретает проектирование комплексного реабилитационно-воспитательного сопровождения подростков, оказавшихся в социально опасном положении из-за противоправного поведения и в конфликте с законом. Необходимость в этом обусловлена как образовательной практикой, так и нормативными документами. В Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы, в Концепции развития системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних на период до 2020 года и в Плане мероприятий на 2016–2020 годы по ее реализации генеральной целью провозглашается формирование системы, обеспечивающей предоставление реабилитационной помощи каждому подростку с девиантным поведением благодаря новым современным формам и методам работы с ним, что будет способствовать его социальной реабилитации и полноценной интеграции в общество.

В нашей стране подростки, совершившие общественно опасные деяния, но не достигшие возраста уголовной ответ-

ственности, направляются в специальные учебно-воспитательные учреждения закрытого типа для несовершеннолетних с проблемами в поведении, обучении и развитии, требующих специального педагогического подхода (ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» от 24.06.1999 г. № 120-ФЗ).

Однако организация реабилитационного процесса в данных учреждениях, традиционная практика перевоспитания подростков–девиантов постоянно подвергается критике из-за недостаточной эффективности их подготовки к противодействию факторам повторной преступности, к самостоятельной жизнедеятельности в социуме.

Нами было проведено массовое анонимное анкетирование педагогов, работающих с детьми и подростками с девиантным поведением. Цель анкетирования – выявить уровень осознания ими сущности социально-педагогической реабилитации. Более половины респондентов (134 из 242, или 55%) идентифицируют как синонимы понятия *исправление и реабилитация*. Они ори-

ентируются на следующие показатели: повинование, дисциплинированность, ответственность в учебной деятельности и на производстве. При этом педагоги понимают, что *исправленность* является показателем лишь хорошей приспособляемости воспитанников к условиям учреждения, к предъявляемым требованиям и режиму. Такие «исправившиеся» воспитанники (нередко – активисты и опора воспитателя) часто «втихомолку» нарушают режим, курят, употребляют спиртное, насаждают культ силы, а выйдя из учреждения совершают повторные правонарушения с большей осторожностью. В то же время подавляющее большинство респондентов (212 из 242, или 88%) убеждены, что истинное исправление подростка–девианта возможно только при глубоких личностных изменениях как следствии его социально-педагогической реабилитации.

Таким образом, достижение положительных результатов в переформатировании отдельных качеств личности не гарантирует ее социально ориентированной направленности в целом (А.С.Макаренко). Для успешной социализации необходимы личностные качества, которые позволят не только справиться с трудностями, но и позитивно развиваться в будущем [1]. Социально-педагогическая реабилитация должна быть ориентирована на гуманистическую парадигму, что наиболее эффективно проявляется в формировании у подростков навыков социально-личностной жизнеспособности.

Жизнеспособность, одна из важнейших индивидуально-личностных характеристик человека, представляет собой его способность управлять собственными ресурсами (здоровьем, эмоциональной, мотивационно-волевой, когнитивной сферами) и строить нормальную, полноценную жизнь в трудных условиях, преодолевать серьезные проблемы,

восстанавливаться, развиваться и ставить перед собой новые цели [2].

Жизнеспособность является системным качеством личности, характеризующим органическое единство психофизиологических и социальных способностей человека к эффективному применению средств позитивного самовыражения и самореализации в рамках конкретного культурно-исторического социума [3]. Ю.В.Науменко отмечает, что социально-личностная жизнеспособность характеризует жизнедеятельность человека на уровне субъектности (в трактовке Е.И.Исаева и В.И.Слободчикова), а именно: способность управлять своим поведением в соответствии с социальными нормами, правилами и законами; позитивная критичность к себе и собственной жизнедеятельности во всех ее формах и проявлениях, а также к ее результатам; способность изменять поведение и уточнять смысл своего существования в зависимости от смены жизненных обстоятельств [3].

Социально-личностная жизнеспособность человека рассматривается нами, вслед А.В.Махначем и А.И.Лактионовой, как «социально-личностный феномен субъектного управления собственными ресурсами (эмоциональная, мотивационно-волевая, когнитивная сферы) в контексте социальных, культурных норм и средовых условий с целью социальной адаптации» [2]. Анализ психологических и педагогических исследований, посвященных феномену «жизнеспособность», позволил нам сформулировать авторское понимание сущности социально-личностной жизнеспособности: это интегративное личностное качество, характеризующее готовность индивида к самоопределению (нравственному, личностному, социальному, профессиональному) по собственному жизненному сценарию, а также способность управлять этим сценарием

и нести ответственность за результаты своих решений по жизненному самоопределению.

Субъектами социально-педагогической реабилитации в специальных образовательных организациях закрытого типа являются несовершеннолетние с девиантным поведением, которое заключается в неприятии и нарушении действующих социально-культурных норм повседневного бытия. Мы используем обобщенные характеристики пассивной формы девиантного поведения (поведение, отклоняющееся от морально-нравственных норм человеческого общежития и проявляющееся в различных формах неприятия существующей социальной действительности) и активной (поведение, противоречащее правовым нормам, угрожающее социальному порядку, здоровью и благополучию окружающих людей). Подростки-правонарушители после определенного периода пребывания в специальных образовательных организациях закрытого типа возвращаются в социум, в те социально-культурные условия, из которых они были когда-то изъяты. В связи с этим формирование у них готовности к проявлению социально-личностной жизнеспособности в различных реальных ситуациях повседневной жизнедеятельности является необходимым условием невозвращения их в криминальную среду.

Результаты изучения научной литературы по данной тематике позволяют представить следующую структуру социально-личностной жизнеспособности:

– системообразующий элемент – экзистенциальный – включает в себя социально ориентированные и позитивно развивающие личность смысложизненные установки;

– соподчиненные ему интегрированные элементы: эмоционально-поведенческий (позитивное отношение

к другим людям и к себе, принятие социально-культурных норм, ценностей, законов и готовность пересматривать в соответствии с ними смысл своего существования) и мотивационно-волевой (устойчивая и осознанная мотивация к длительным усилиям по изменению себя для достижения личного благополучия в соответствии с осознанными и принятыми существующими социально-культурными ценностями и нормами).

Нами выделены четыре уровня формирования социально-личностной жизнеспособности: 1) негативное отношение к социально-культурным правилам и нормам жизнедеятельности; 2) нейтрально-приспособленческое отношение к ним; 3) неполное (частичное) принятие социально-культурных норм и правил жизнедеятельности; 4) их принятие.

В качестве средства формирования социально-личностной жизнеспособности выступает реабилитационно-воспитательная ситуация – специально спланированная, событийная, личностно-утверждающая, затрагивающая жизненные интересы подростка-девианта и принуждающая его к их гармонизации (модификации). Мы опирались на методологию событийного подхода в воспитании, в котором упор делается не на мероприятия, а на яркие, эмоционально насыщенные, личностно и общественно значимые совместные дела педагога и воспитанников как источник нового опыта [4].

Волгоградская школа личностно развивающего образования под руководством В.В.Серикова рассматривает событийную воспитательную ситуацию как «особый педагогический механизм, который ставит воспитанника в новые условия, трансформирующие привычный ход его жизнедеятельности, востребующие от него новую модель поведения, чему предшествует рефлексия, осмысление и переосмысление сложившейся ситуации» [4, с. 89]. В зависимо-

сти от типов личностных коллизий выделяют различные личностно-утверждающие ситуации: ситуация встречи со значимым другим, ситуация–поступок, ситуация–содействие, ситуация–самоизменение, ситуация–самовосстановление и др. [4; 5; 6; 7; 8].

Опираясь на данную типологию и анализ реального опыта, мы выделяем следующие типы реабилитационно-воспитательных ситуаций:

а) успех в социально значимой и лично привлекательной деятельности, которая способствует возникновению желания вновь пережить успех, преодолевая все трудности;

б) «столкновение» с событиями, миром вещей и поступков, когда переживается дефицит социально-личностной компетентности и пробуждается желание усовершенствовать себя;

в) рефлексия собственного продвижения в процессе гармонизации социально-личностной жизнеспособности как результат самосовершенствования;

г) поиск жизненных ценностей, мотивов и целей собственной жизни в открытом социуме для дальнейшей успешной социализации;

д) анализ, оценка и поиск решения жизненных проблем, существующих в открытом социуме и мешающих в дальнейшей успешной социализации;

е) встреча со *значимым другим*, актуализирующая потребность к самоизменению и саморазвитию.

В основе любой реабилитационно-воспитательной ситуации лежит определенный знаниевый компонент. Он подразумевает фиксацию в сознании воспитанников социально-культурного содержания феномена «личное благополучие» и овладение ими знаниями о социально-личностной жизнеспособности как интегративном личностном качестве, характеризующем способность к эффективному применению средств

для самовыражения и самореализации в рамках конкретного культурно-исторического социума.

В процессе организации опытно-экспериментальной работы была апробирована модель формирования социально-личностной жизнеспособности подростков с девиантным поведением в процессе социально-педагогической реабилитации. Апробация модели включала в два этапа педагогического эксперимента – констатирующий и формирующий.

Исследование проводилось на базе: ФГБПОУ «Майкопское специальное учебно-воспитательное учреждение для обучающихся с девиантным (общественно опасным) поведением закрытого типа» (Республика Адыгея), ФГБПОУ «Неманское специальное учебно-воспитательное учреждение для обучающихся с девиантным (общественно опасным) поведением закрытого типа» (Калининградская область, г. Неман), ФГБПОУ «Рефтинское специальное учебно-воспитательное учреждение для обучающихся с девиантным (общественно опасным) поведением закрытого типа № 1» (Свердловская область, пос. Рефтенский), ФГБПОУ «Щекинское специальное учебно-воспитательное учреждение для обучающихся с девиантным (общественно опасным) поведением закрытого типа» (Тульская область, пос. Первомайский), ФГБПОУ «Куртамышское специальное учебно-воспитательное учреждение для обучающихся с девиантным (общественно опасным) поведением закрытого типа» (г. Куртамыш).

Перед началом формирующего эксперимента было проведено констатирующее исследование, направленное на диагностику актуального уровня сформированности социально-личностной жизнеспособности подростков с девиантным поведением – воспитанников специальных образовательных организаций закрытого типа (специальных

учебно-воспитательных учреждений закрытого типа). Достоверность различий между показателями исходного и конечного состояния контрольной и экспериментальной групп проверялась с использованием *f*-критерия Фишера (угловое преобразование Фишера).

Статистический анализ распределения педагогами воспитанников четырех специальных учебно-воспитательных учреждений закрытого типа для обучающихся с девиантным (общественно опасным) поведением (всего 422 человека) по уровням сформированности социально-личностной жизнеспособности (констатирующий этап) показал следующее: 1) среди воспитанников всех специальных учебно-воспитательных учреждений закрытого типа отсутствуют подростки-девианты, принимающие социально-культурные нормы и правила жизнедеятельности; 2) самую многочисленную группу составляют воспитанники с нейтрально-приспособленным отношением к социально-культурным правилам и нормам жизнедеятельности; 3) вторая по численности группа – это воспитанники с негативным отношением к социально-культурным правилам и нормам жизнедеятельности; 4) процентное соотношение воспитанников с негативным отношением к социально-культурным правилам и нормам жизнедеятельности и воспитанников с нейтрально-приспособленным отношением к ним соответствует процентному соотношению подростков-девиантов, которые не ассоциируют себя с человеком, способным повлиять на ход своей жизни и изменить свою судьбу; 5) процентное соотношение подростков с активной формой девиантного поведения совпадает с процентным соотношением воспитанников с негативным отношением к социально-культурным правилам и нормам жизнедеятельности; 6) про-

центное соотношение подростков с пассивной формой девиантного поведения совпадает с нейтрально-приспособленным отношением к социально-культурным правилам и нормам жизнедеятельности и с неполным (частичным) принятием социально-культурных норм и правил жизнедеятельности.

Таким образом, результаты констатирующего этапа эксперимента показали, что ни в контрольной (КГ), ни в экспериментальной (ЭГ) группах не обнаружилось воспитанников, характеризующихся сформированностью жизнеспособности на уровне принятия социально-культурных норм и правил жизнедеятельности. В обеих группах доминируют уровни негативного отношения к социально-культурным правилам и нормам жизнедеятельности (ЭГ – 37,7%, КГ – 35,6%).

Формирующий эксперимент включал в себя следующие этапы: первый – переоценка смысложизненных установок подростков; второй – формирование практических умений реализации социально-ориентированных смысложизненных установок; третий – формирование готовности к позитивным изменениям себя в открытом социуме. На каждом этапе решались соответствующие задачи социально-педагогической реабилитации подростков с девиантным поведением по формированию социально-личностной жизнеспособности: на первом – формирование социально ориентированных и позитивно развивающих личность смысложизненных установок; на втором – формирование устойчивой и осознанной мотивированной вовлеченности в деятельность по развитию индивидуальной субъектности в соответствии со смысложизненными установками; на третьем – формирование готовности подростков к проявлению социально-личностной жизнеспособности в различных ситуациях повседневной жизнедеятельно-

сти. Также на каждом этапе подросткам были предъявлены определенные типы реабилитационно-воспитательных ситуаций, которые привели к существенным изменениям в содержании социально-личностной жизнеспособности (в экзистенциональном, эмоционально-поведенческом и мотивационно-волевом компонентах), которые обеспечивали последовательное продвижение по уровням сформированности (от негативного и нейтрально-приспособленческого отношения к частичному и полному принятию социально-культурных правил и норм жизнедеятельности).

В течение всех трех лет экспериментальной работы по итогам каждого этапа была зафиксирована следующая тенденция: социально-педагогическая реабилитация подростков–девиантов на основе формирования у них социально-личностной жизнеспособности более эффективна по сравнению с социально-педагогической реабилитацией на основе традиционной системы перевоспитания таких подростков, и с каждым годом работы эта тенденция только усиливалась. Действенность результатов подтверждают высокие количественные и качественные показатели эксперимента, данные внедрения результатов исследования в образовательную практику региона.

Исследование, направленное на эффективное решение конкретных задач социально-педагогической реабилитации подростков с девиантным (социально опасным) поведением, открывает возможности для перспективных разработок по следующим направлениям: а) исследование особенностей социально-педагогической реабилитации на основе формирования социально-личностной жизнеспособности по отноше-

нию к другим возрастным категориям обучающихся в общеобразовательных организациях; б) совершенствование профессионального педагогического образования в подготовке педагогов к социально-педагогической реабилитации детей, подростков и молодежи с девиантным поведением; в) совершенствование психолого-педагогического мониторинга качества общего образования с учетом необходимости формирования социально-личностной жизнеспособности обучающихся.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Белова С.В. Теория гуманитарного образования в контексте педагогической парадигмальной множественности // Известия Волгоградского гос. пед. ун-та. 2006. № 1.
2. Данильчук В.И. Личностно-гуманитарная парадигма в построении частных методик // Известия РАО. 2000. № 1.
3. Крюкова Е.А. Теоретическое проектирование и применение личностно-развивающих педагогических средств: Дис. ... д.п.н. Волгоград, 2000. 251 с.
4. Махнач А.В. Жизнеспособность человека и семьи: социально-психологическая парадигма. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016.
5. Махнач А.В., Лактионова А.И. Личностные и поведенческие характеристики подростков как фактор их жизнеспособности и социальной адаптации // Психологический журнал. 2013. Т. 34. № 5.
6. Науменко Ю.В. Методология, концепция и технология здоровьесформирующего образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2013. № 5 (14).
7. Сафронова Е.М. Условия эффективности воспитательного процесса в высшей школе // Электронный научно-образовательный журнал ВГПУ «Грани познания». 2011. № 3 (13).
8. Сериков В.В. Образование и личность: теория и практика проектирования педагогических систем. М., 1999.

Дата поступления – 15.01.2019

## Formation of social and personal vitality of adolescents with deviant behavior

**Maria E. Paatova** – Cand. Sci. (Pedagogics), Docent, Adyge State University (Maikop, Russia); mpaatova@mail.ru

**Abstract.** *The article is devoted to the consideration of the process of formation of social and personal viability of adolescents with deviant behavior. The essential characteristics of the concepts of “social and personal vitality”, “rehabilitation and educational situation” are revealed; the author’s view on this problem is substantiated. The results of experimental work on approbation of the model of the formation of social and personal vitality of adolescents with deviant behavior in special educational institutions of a closed type are presented.*

**Key words.** *Social and personal vitality, rehabilitation and educational situations, deviant adolescents, special educational institutions of a closed type.*

### REFERENCES

1. *Belova S.V.* Teoriya gumanitarnogo obrazovaniya v kontekste pedagogicheskoy paradigmat’noj mnozhestvennosti [The theory of humanitarian education in the context of a pedagogical paradigmatic plurality]. *Izvestiya Volgogradskogo gos. ped. un-ta* [Izvestiya Volgograd State ped. un-ta]. 2006. No. 1.
2. *Danil’chuk V.I.* Lichnostno-gumanitarnaya paradigma v postroenii chastnyh metodik [Personal and humanitarian paradigm in the construction of private methods]. *Izvestiya RAO* [Izvestia RAO]. 2000. № 1.
3. *Kryukova E.A.* Teoreticheskoe proektirovanie i primenenie lichnostno-razvivayushchih pedagogicheskikh sredstv [Theoretical design and application of personal developmental pedagogical tools]: Dis. ... d.p.n. Volgograd, 2000. 251 p.
4. *Mahnach A.V.* Zhiznesposobnost’ cheloveka i sem’i: social’no-psihologicheskaya paradigm [Human and Family Viability: Socio-Psychological Paradigm]. Moscow: Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2016.
5. *Mahnach A.V., Laktionova A.I.* Lichnostnye i povedencheskie harakteristiki podrostkov kak faktor ih zhiznesposobnosti i social’noj adaptacii [Personal and behavioral characteristics of adolescents as a factor of their vitality and social adaptation]. *Psihologicheskij zhurnal* [Psychological journal]. 2013. T. 34. No. 5.
6. *Naumenko Yu.V.* Metodologiya, koncepciya i tekhnologiya zdorov’eformiruyushchego obrazovaniya [Methodology, concept and technology of health-forming education]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika* [Domestic and foreign pedagogy]. 2013. No. 5 (14).
7. *Safronova E.M.* Usloviya ehffektivnosti vospitatel’nogo processa v vysshej shkole [Conditions for the effectiveness of the educational process in higher education]. *Ehlektronnyj nauchno-obrazovatel’nyj zhurnal VGPU “Grani poznaniya”* [Electronic scientific and educational journal of VSPU “Faces of Knowledge”]. 2011. No. 3 (13).
8. *Serikov V.V.* Obrazovanie i lichnost’: teoriya i praktika proektirovaniya pedagogicheskikh sistem [Education and personality: theory and practice of designing pedagogical systems]. Moscow, 1999.

Submitted – 15.01.2019

## Профессионально-личностные позиции педагогов госпитальных школ

**Вагарина Валентина Владимировна** – магистр Института образования НИУ Высшая школа экономики (Москва, Россия); vagarinavv@gmail.com

**Обухов Алексей Сергеевич** – канд. психол. наук, доцент, ведущий эксперт Центра исследований современного детства Института образования НИУ Высшая школа экономики (Москва, Россия); a.obukhov@redu.ru

**Филатов Артем Алексеевич** – магистр Института образования НИУ Высшая школа экономики (Москва, Россия); orange.wolf@yandex.ru

**Шариков Сергей Витальевич** – руководитель Федерального проекта «УчимЗнаем» (Москва, Россия); uchimznaem@gmail.com

**Аннотация.** *В последние годы в России открываются госпитальные школы (школы на базе больницы), позволяющие детям обучаться во время длительного лечения. В статье рассматриваются: типология профессиональных и личностных характеристик педагогов, работающих в госпитальных школах, позиции педагогов относительно преподавательской деятельности в госпитальной школе, их видение учеников и взаимодействие с флагманской площадкой проекта развития госпитальных школ «УчимЗнаем».*

**Ключевые слова.** *Госпитальные школы, госпитальные педагоги, «УчимЗнаем», профессионально-личностная позиция.*

Образование детей, находящихся на длительном лечении в медицинских стационарах, долгое время оказывалось как на периферии социальной практики, так и вне поля исследований. Однако это довольно большая часть граждан нашей страны, которые, выпав надолго из повседневной жизни, оказываются вне возрастнo-нормативной деятельности, привычного социального окружения и фактически лишены возможности реализации в полном объеме конституционного права на образование. Согласно данным Роспотребнадзора, число потенциально здоровых детей в России не превышает 12%, почти половина школьников имеют хронические заболевания. С 2000 г. частота нарушений здоровья детей увеличилась в полтора, а хронических болезней – в два раза. «Более половины школьников 7–9 лет и 60% старшеклассников имеют хронические болезни» [1]. Не все из них находятся на

длительном лечении (по современным нормативам – более 21 дня), но, согласно данным Министерства здравоохранения РФ, «ежегодно специализированная медицинская помощь в медицинских стационарах оказывается 6 млн. детей, из них 250 тыс. находятся в медицинской организации длительно» [2, с. 2].

Для решения задач образования такой категории детей с 2014 г. в нашей стране открываются госпитальные школы в рамках проекта «УчимЗнаем» [3; 4]. В 2019 г. Межведомственная рабочая группа по практическому решению проблем обучения детей, находящихся на длительном лечении в медицинских организациях, дала следующее определение госпитальным школам: «Образовательная организация, осуществляющая обучение длительно болеющих детей (госпитальная школа), – организация, осуществляющая образовательную деятельность по основным и дополнительным общеобразова-

тельными программам, в которой обучаются дети, нуждающиеся в длительном лечении в медицинской организации; в том числе образовательные организации, осуществляющие свою деятельность на базе медицинской организации, образовательные организации для обучающихся, осваивающих основные и дополнительные общеобразовательные программы и нуждающихся в длительном лечении (в том числе санаторном), специализированные структурные образовательные подразделения медицинской организации» [2, с. 6].

В этом же документе впервые закреплён статус детей и подростков, находящихся на длительном лечении: «Обучающийся, нуждающийся в длительном лечении – обучающийся, осваивающий основные и дополнительные общеобразовательные программы, которому по заключению медицинской организации проводится лечение или медицинская реабилитация продолжительностью более 21 дня в медицинских организациях или на дому [5], согласно Перечню заболеваний, наличие которых даёт право на обучение по основным общеобразовательным программам на дому [Приказ Министерства здравоохранения РФ от 30.06.2016 № 436н], или ребенок, который уже обучается на дому в соответствии с иными законными основаниями» [2, с. 6]. В отличие от ранее обозначаемых в документах определений о длительности лечения ребенка свыше 21 дня в медицинской организации, данный документ вносит существенное уточнение и фиксирует множество медицинских организаций, в которых ребенок может находиться на лечении свыше 21 дня: федеральная больница, больница по месту жительства, амбулаторное лечение на дому, медико-социальная реабилитация в санатории и т.п. Таким образом, данное определение показывает отсутствие у ребенка возмож-

ности посещать школу по месту постоянного проживания на весь период его лечения в различных медицинских организациях, а не сроком лечения в одном учреждении, как было ранее.

В госпитальных школах образовательный процесс направлен не только непосредственно на обучение детей и подростков, но и на развитие их креативных и социальных навыков. Преподаватели взаимодействуют с учениками, их родителями, врачами и учителями школ по постоянному месту жительства. Учебные занятия проводятся в малых группах или индивидуально в школьном секторе больницы, в лечебных отделениях или в палате, если это необходимо по медицинским показаниям. Участие в школьных мероприятиях помогает больным детям справиться с тяжелой ситуацией, уменьшая стресс от госпитализации и социальной изоляции. Кроме того, помогая родителям ориентироваться в системе образования и получать доступ к соответствующим услугам для своего ребенка, администраторы и учителя госпитальных школ обеспечивают переход ребенка после больницы в школу по месту жительства, делая его как можно более плавным.

По данным на июнь 2020 г., в 20 регионах России работают 34 госпитальные школы проекта «УчимЗнаем» на базе медицинских учреждений; в 14 регионах есть школы, ассоциирующие себя с этим проектом; до конца 2020 г. планируется открыть еще четыре школы проекта в субъектах РФ и две школы в рамках флагманской площадки проекта в Москве. Госпитальная школа флагманской площадки проекта «УчимЗнаем» в Москве – обособленное специализированное структурное подразделение ГБОУ Школа № 109 (директор – академик РАО, д.п.н. Е.А.Ямбург); госпитальные школы региональных площадок проекта являются структурными подразделениями

государственных и муниципальных общеобразовательных организаций субъектов РФ. Проектный офис «УчимЗнаем» осуществляет общее содержательное управление сетью проектных школ, ведет программы развития профессионального мастерства госпитальных педагогов, организует межрегиональные стажировочные сессии госпитальных педагогов и является организатором ежегодной Всероссийской конференции с международным участием «УчимЗнаем» – Заботливая школа» [6].

Педагогический состав флагманской площадки проекта в Москве представлен 130 педагогами обособленного структурного подразделения ГБОУ Школа № 109 (тьюторы и другие специалисты), которые осуществляют работу исключительно с детьми, находящимися на длительном лечении в нескольких федеральных и городских детских стационарах, детском хосписе. Педагогический состав региональных площадок проекта «УчимЗнаем» состоит из педагогов государственных и муниципальных общеобразовательных учреждений – региональных операторов проекта, которые имеют сочетанную педагогическую нагрузку: работают как с детьми, находящимися на лечении в больнице, так и с учащимися самой школы, которые не относятся к данной категории. Этим определяется специфический блок профессиональных компетенций педагога, который осуществляет работу с тяжело и длительно больными детьми (госпитальных педагогов). Исследовательскими вопросами этой работы являются:

- каким должен быть госпитальный педагог;
- какими профессиональными компетенциями должны обладать педагоги, работающие в госпитальных школах проекта «УчимЗнаем»;
- какие трудности испытывают педагоги во время работы с тяжелобольны-

ми детьми, как можно им помочь обеспечить наиболее эффективный образовательный процесс?

Госпитальные педагоги проекта «УчимЗнаем» являются частью междисциплинарной команды, включающей врачей, медсестер, социальных работников, клинических психологов и других лиц, обеспечивающих лечение и уход за детьми в детских больницах. Учителя в своей работе с больным ребенком должны учитывать тяжесть его состояния, различные побочные факторы лечения, все препятствия на пути организации обучения. Госпитальные педагоги обеспечивают не только индивидуальный подход к каждому ребенку, но и процесс его личностного становления в контексте преодоления жизненных трудностей [7]. Исследователи отмечают, что госпитальная педагогика задействует эмоциональные ресурсы учителя зачастую больше, чем в обычной школе, поскольку он работает с детьми, которые столкнулись с угрозой их жизни [8]. В последние годы уделяется особое внимание факторам, формирующим отношение госпитального педагога к своей работе, определяющим особенности его профессионально-личностной позиции. Под *профессионально-личностной позицией педагога* мы понимаем устойчивый феномен сознания, определяющий то, как педагог взаимодействует со своим подопечным в его профессиональной деятельности [9, с. 28].

Одна из главных особенностей госпитальных педагогов – это необходимость постоянного контроля своих эмоций, но при этом – честность, открытость и готовность реагировать на различные вызовы искренне. Эта работа является многогранной и иногда даже противоречивой: педагог должен, с одной стороны, быть поддержкой и опорой детям, уметь отвечать на сложные вопросы, в том числе и о смерти; с другой – уметь обращаться за психологической помощью к

коллегам, к психологам, честно говорить с руководством, чтобы не допустить профессионального выгорания [10].

Другой особенностью профессиональной деятельности педагогов в госпитальной школе является то, что они находятся в постоянном контакте с ребенком, его родителями и медицинским персоналом. Им нужно учиться разбираться в диагнозах, последствиях тех или иных медицинских процедур, вникать в проблемы ребенка. Они должны объективно оценивать достижения ребенка и видеть как прогресс, так и слабые стороны в его обучении; выявлять те или иные скрытые таланты, тем самым давая толчок для развития; готовить детей к выходу в повседневную обычную жизнь, чтобы, вернувшись в свою школу по месту жительства, они продолжали развиваться в том направлении, которое открыли для себя во время учебы в больнице, и не чувствовали себя оторванным от мира.

Страхи, связанные, например, с диагнозом рака, могут оказать глубокое негативное влияние на общее самочувствие человека [11]. Для ребенка такой диагноз означает принятие своего неопределенного будущего, ограничение физических возможностей, социальную изоляцию и необходимость психосоциальной адаптации. Согласно исследованию «Факты о раке и принятие детей с диагнозом рак» [12], психосоциальная адаптация требуется для продолжения нормального развития, включая интеллектуальный рост, приобретение социальных навыков и подготовку к карьере и семье. В этой ситуации школа играет главную роль в создании возможности некоего контроля над болезнью, который так необходим для получения ощущения того, что жизнь продолжается в обычном ключе.

У ребенка есть потребности, многие из которых можно удовлетворить с помощью школьных программ [13]. Благодаря образовательному опыту болею-

щие дети имеют возможность учиться, общаться, познавать успехи, развивать свою независимость и контроль над своей жизнью. Лишение их такой возможности может вызвать повышенный стресс и беспокойство.

Педагоги играют ключевую роль в госпитальной школе, и им приходится сталкиваться с различными трудностями. Для того, чтобы помочь наладить их работу, необходимо понимать, каковы особенности их профессионально-личностной позиции. В связи с этим мы предприняли попытку выявить типологию профессиональных и личностных характеристик педагогов, работающих в госпитальных школах проекта «УчимЗнаем».

Респонденты нашего исследования – педагоги госпитальных школ – отвечали на вопросы об их повседневной работе в школе проекта «УчимЗнаем», внутренних и внешних связях и предшествующем профессиональном опыте. Гайд включал 29 вопросов, в среднем одно интервью длилось 45 мин. Полученные результаты анализировались с помощью модели критического дискурс-анализа Рут Водак [14–16].

В выборку вошли 21 педагог госпитальных школ из разных регионов, работающих совместно с проектом «УчимЗнаем» более года (Москва – 3; Балашиха – 3; Ростов – 2; Астрахань – 5; Сыктывкар – 3; Воронеж – 5 чел.). Они преподают разные дисциплины общего и дополнительного образования; стаж работы варьируется от 3 до 35 лет. Среди педагогов дополнительного образования были люди, не имеющие педагогического опыта, поэтому интересно было выявить аспекты, которые мотивируют их прийти в госпитальную школу. Встречались также педагоги, которые до проекта «УчимЗнаем» работали в обычных учебных заведениях и не сталкивались с детьми с особыми образовательными потребностями. И наконец, были такие, которые с момента

выхода из учебного заведения работали в подобных школах. Важно было в каждом регионе выделить педагогов, которые имели разный профессиональный опыт до вступления в проект «УчимЗнаем», чтобы понять, насколько они отличаются друг от друга в своем стремлении работать под эгидой проекта.

Гайд состоял из четырех разделов и преамбулы. В преамбуле педагогам сообщалось, что все данные будут собраны в общем формате, имена респондентов нигде не будут упоминаться, но их мнение может оказаться решающим в работе. Каждый блок предназначался для изучения важных аспектов деятельности педагога для того, чтобы выяснить, какие общие черты характерны для людей этой профессии в представленных обстоятельствах.

1. *Первый блок* – общая информация о педагоге и его опыте. Педагог рассказывал свою историю жизненного и профессионального пути. Это помогало узнать, что привело человека в госпитальную школу, какие жизненные обстоятельства, личностные смыслы и ожидания были у него до вхождения в новое поле профессиональной деятельности.

2. *Второй блок* – инициатива выхода на работу, выявление целей и мотивации педагога участвовать в проекте «УчимЗнаем», что повлияло на принятие решение пойти работать в госпитальную школу.

3. *Третий блок* – вопросы о преподавании, методике, техниках и профессиональных «фишках», а также о повседневной работе педагога, о его целях, проблемах, с которыми он сталкивается. Этот блок вопросов выявлял особенности профессиональной позиции педагога, подход к занятиям, отношение к ребенку. Особый акцент делался на сопоставление прежнего профессионального опыта и настоящего: изменилась ли деятельность педагога в особых условиях госпитальных школ или нет.

4. *Четвертый блок* – информация о взаимодействии с коллегами внутри проекта «УчимЗнаем» в своем регионе, с флагманской школой, с родителями учеников и медицинским персоналом, так или иначе взаимодействующим с пациентом, который должен быть сконцентрирован на выздоровлении.

До проведения интервью по основной выборке гайд прошел экспертизу у педагогов флагманской площадки проекта – в школе Больницы им. Димы Рогачева.

Вышеупомянутая модель критического дискурс-анализа Рут Водак [16] может применяться и к устным, и к расшифрованным интервью. Дискурс-анализ фокусируется на анализе, понимании и объяснении сложных социальных аспектов, требующих междисциплинарного и многопрофильного подхода [15]. Исследуемые объекты не должны быть связаны с негативными или исключительно «серьезными» аспектами – историческими событиями, повесткой дня, теориями или политическими обсуждениями. Критический дискурс-анализ не подразумевает какое-либо негативное или отрицательное отношение участника к наблюдению или какому-либо событию.

Модель Рут Водак основывается на трех уровнях анализа [14], которые в нашем исследовании включают в себя следующие компоненты:

- лингвистическая реализация – рассматриваются слова, которые педагоги чаще всего используют для разговора и рассказа о госпитальной педагогике и своих учениках;
- стратегия аргументации – на этом этапе выделяются самые явные стратегии поведения педагогов, т.е. то, как они относятся к госпитальной педагогике в целом, к ученикам и к своей работе;
- содержание – на этом этапе будет рассматривается логика обоснования выбранной педагогом модели поведения.

В общем объеме полученных нарративов выделяются два основных способа реализации педагогической деятельности в госпитальных школах, участвующих в проекте, в основе которых лежат разные политики в отношении учеников госпитальной школы. Для их обозначения используются понятия «дискурс друга» и «дискурс классика». При этом нужно понимать, что эти понятия описывают не самого педагога, а его «политику» по отношению к детям, обучающимся в госпитальной школе, его отношение к образовательному процессу, к подопечным этой школы, к себе и к руководству.

В рамках «дискурса друга», являющегося доминирующим во всей выборке, делается акцент на тяжелой ситуации, в которую попал ребенок. Дискурс педагога-друг сопровождается такими словами, как «несправедливость», «слезы», «беспомощность», «отсутствие надежды», «поддержка» и «помощь». Через эти слова педагог передает свое отношение к ученикам и свои способы ведения преподавательской деятельности, опирающиеся именно на ощущение несправедливости и боли. Часто у этих педагогов есть свой негативный опыт, связанный с онкологическими заболеваниями (болел кто-то из родственников, знакомых или просто близких людей): «Младшая сестра в 2011 г. заболела лейкемией. Три года боролась. Я не могла не прийти к этим детям, чтобы делать их жизнь легче и помогать им бороться с этим ужасом с моей помощью» (женщина, стаж в госпитальной школе 5 лет). Педагоги этого дискурса используют стратегию дружеских взаимоотношений с руководством, когда руководитель – это не только формальное лицо, но и соратник. Лексические конструкции, которые они используют для описания этого, таковы: «выгорание», «соблюдать дистанцию» или «совет руководителя». «Раньше казалось, что многие

моменты моей жизни сложные. Было небольшое выгорание, но это было своевременно предотвращено, спасибо за это руководителю, за его совет. Нужно концентрироваться точно, соблюдать дистанцию» (мужчина, стаж в госпитальной школе 20 лет). Для того, чтобы возможно более детально понять логику педагогов этой группы, стоит рассмотреть основные типы их соображений и обоснований, таких как: мой ветер перемен, инициатива, вдохновение.

В рамках логики «мой ветер перемен» ключевым фактором дружбы с учеником является то, что педагоги хотят развиваться. Логика названа так, чтобы обозначить, что педагоги не стоят на месте, что они готовы и хотят меняться, им не страшно это делать. Педагоги открыто смотрят на мир и адаптируются к новым предлагаемым условиям [17]. Им интересно пересматривать свое отношение и к детям вне медицинских учреждений, и к детям, находящимся на длительном лечении, и к ситуации в целом. Это позволяет действительно становиться друзьями и помощниками своих учеников: «Когда я пришла на работу, я поняла, что мои нейронные сети стали работать как бешеные. Постоянно что-то придумываю, постоянно что-то читаю, учусь, смотрю вебинары флагманской площадки. Сначала страшно было, что нет стабильности, а потом поняла, что так всем удобнее гораздо. Адаптируемся друг к другу постоянно» (женщина, стаж в госпитальной школе 2 года).

Логике «инициатива» соответствует активное участие в проекте, т.е. педагоги пришли работать не потому, что их позвали или они случайно попали в проект, а они сами решили, что им это нужно, и поступили именно так [18]. «Прочитал в СМИ и понял, что мне это очень интересно, нужно и важно. Решил, что без меня тут не обойтись» (мужчина, стаж в госпитальной школе 3 года).

Третья логика обоснования – «вдохновение». Организаторы и участники флагманской площадки проекта «Учим-Знаем» выступают образцом профессионального поведения и деятельности. Их различные разработки и материалы очень полезны и используются педагогами и руководителями региональных площадок. На них равняются: «Мы постоянно смотрим вебинары от площадки в Москве, стараемся развиваться вслед за ними, поддерживать с ними отношения» (женщина, стаж в госпитальной школе 11 лет).

Другой характерной чертой для этого дискурса является сопоставление социализации ребенка и его образования [13]. Педагоги полагают, что одно без другого совершенно невозможно, и противопоставляют два понятия: «принудительное обучение» и «социализация». С детьми в госпитальной школе нужно разговаривать, чтобы почувствовать, готовы они к занятиям или нет: «Социализация – это ведь одна из самых главных задач, которую мы решаем. Но разве можно социализировать принудительно, когда человек просто не может этого сделать? Бывают у нас удачные дни, бывают неудачные, и это нормально. Я прислушиваюсь к ребёнку и веду себя так, как в данную секунду будет лучше нам двоим» (мужчина, стаж в госпитальной школе 25 лет).

Педагоги дискурса «классика», наоборот, стараются избегать каких-либо упоминаний о различиях в ведении преподавательской деятельности в госпитальной и обыкновенной школе. Они подчеркнуто говорят об отсутствии различий в методиках и техниках преподавания. Педагоги-классики не допускают такого большого количества эмоциональных переживаний, как педагоги-друзья, объединяющим их признаком можно назвать политику беспристрастного учителя. Наглядным примером отношения педагогов этого дискурса к обучению де-

тей и своей работе в целом является следующие замечания: «Научить ребенка во что бы то ни стало. Ребенок должен стать самостоятельным благодаря занятиям» (мужчина, стаж в госпитальной школе 30 лет); «Я не испытываю к детям особой эмпатии, честно говоря, для меня это просто возможность поработать педагогом-психологом, без каких-либо страданий или излишних нервов» (мужчина, стаж в госпитальной школе 4 года).

Педагоги-классики в своей работе хотя и относятся к процессу обучения и к детям традиционно, но готовы постоянно менять свои наработанные методики, техники и подходы к проведению каждого урока. Так, многие из них говорили, что стремятся к получению новой информации, но лишь для собственного профессионального развития, а не ради детей. При разговоре об этом педагоги часто используют слова «адаптация» или «эксперимент»: «Адаптировал свою методику преподавания. Экспериментировал, углублял свои знания. Это не хобби, а позиция. Безболезненно вошел в новый вариант педагогической деятельности (до этого работал в обыкновенной школе). Теперь есть индивидуальные занятия, консультации. За более концентрированное время нужно быть более интересным. Интересно расти над собой, наращивать свои профессиональные мощности» (мужчина, стаж в госпитальной школе 27 лет).

Для обоснования своего отношения к обучению детей, находящихся на длительном стационарном лечении, педагоги дискурса «педагог-классик» используют три основные логики аргументации, которые можно назвать «команда», «контроль» и «приглашение».

В логике «команда» ответственность за успех образовательного процесса распределяется между учителями конкретной школы. Это означает, что педагог часто сталкивается с ситуациями, когда

ему необходим совет коллеги [19], причем это касается не только специалистов с относительно небольшим стажем, но и опытных профессионалов. В других случаях ответственность разделяется с флагманской площадкой «УчимЗнаем». Педагоги этого дискурса не решаются проявлять инициативу на уровне всего проекта, они готовы предлагать что-то только в рамках своей школы, локально, часто используют выражения «я не уверен», «слушаю флагманскую площадку», «без инициативы». А ведь большой профессиональный опыт некоторых из них мог бы принести пользу, улучшить результаты тех или иных частей проекта. Такая политика «разделения ответственности» выражается зачастую следующим образом: «Иногда бывают ситуации, когда мне сложно справиться самостоятельно. И с детьми, и с тем, как лучше все организовать. Постоянно в контакте с коллегами. Стараюсь разделять с ними эту работу» (женщина, стаж в госпитальной школе 8 лет).

Логика «контроль» означает, что преподаватели не признаются в том, что испытывают какие-либо тяжелые эмоции, с которыми им трудно справиться. На вопросы о сильных переживаниях, которые появляются во время работы, педагоги этого дискурса отвечают [20]: «Нужно уметь себя сдерживать. Воспитываю самого себя, чтобы владеть собой. Опытный педагог – это тот, кто контролирует свои эмоции» (мужчина, стаж в госпитальной школе 14 лет).

Логика «приглашение» высвечивает одну интересную особенность, которая отличает педагогов-друзей от педагогов-классиков. Первые сами узнают о проекте «УчимЗнаем» и сами проявляют инициативу для того, чтобы попасть в этот проект. Они изучают все самостоятельно, начинают чувствовать причастность к подобной работе раньше самого присоединения к проекту,

стараются проникнуть в «УчимЗнаем» и укорениться там. Вторые же могут самостоятельно узнать о существовании проекта, однако инициативу проявлять не будут [18]. Все педагоги этого дискурса произносят следующую фразу: «Узнали от руководителя. Он загорелся проектом и решил, что нам нужно вступить в него, потому что это очень правильная образовательная модель» (женщина, стаж в госпитальной школе 17 лет).

В итоге получается, что разница между дискурсами педагога-друга и педагога-классика состоит в том, что первый ассоциирует себя с детьми, которых обучает в госпитальной школе, ему важно не только чему-то научить ребенка, но и всецело помочь его социализации, его поиску места в жизни, несмотря на ограниченные обстоятельства, а второй относится к этой деятельности как к обыкновенной работе. Он тоже помогает детям учиться, социализироваться, но при этом не выстраивает дружеские взаимоотношения с ними. Важно подчеркнуть, что указанные дискурсы не определяют личностные характеристики педагогов, а показывают их отношение к процессу преподавания в госпитальных школах проекта «УчимЗнаем».

При этом есть вопросы, по которым они целиком сходятся: это касается взаимодействия с родителями и с медицинским персоналом. Слова, которые педагоги при этом используют, – «сотрудничество», «помощь», «взаимодействие». Когда речь идет о родителях, педагоги полагают, что чрезмерная эмоциональность может плохо повлиять на детей, нервнрует их и тем самым затормаживает процесс обучения и выздоровления в целом: «С родителями мы часто общаемся, нам нужно наладить с ними отношения, их поддержка нам очень важна» (женщина, стаж в госпитальной школе 30 лет).

В то же время при взаимодействии с медицинским персоналом заметна некая

осторожность. Все признают, что в условиях больницы врачи имеют приоритет по сравнению с педагогами, однако по прошествии определенного времени врачи начинают видеть значимую роль педагогов в выздоровлении пациентов, в их возрастающей приспособленности к жизни, в их удовлетворенности происходящим. Сплоченность медиков, педагогов и родителей – самый эффективный способ помощи детям: «Сейчас чаще контактируем, притираемся. Очень важен диалог... Мы не должны соревноваться, кто нужнее. Мы должны быть командой» (мужчина, стаж в госпитальной школе 4 года).

В результате проведенного нами исследования разработана типология профессиональных позиций госпитальных педагогов (табл. 1), ориентируясь на которую можно выстраивать стратегию руководства по отношению к каждому конкретному специалисту. Важно еще раз подчеркнуть, что дискурсы не характеризуют личные качества педагогов, а лишь выявляют их профессиональные позиции.

Представим выявленную типологию профессионально-личностных позиций педагогов госпитальных школ в табл. В ней приведены ключевые аспекты двух дискурсов педагогов относительно их профессиональных позиций.

Таблица / Table

**Ключевые аспекты двух дискурсов педагогов в отношении их профессионально-личностной позиции в госпитальной школе проекта «УчимЗнаем» / Key aspects of the two discourses of teachers in relation to their professional and personal position in the hospital school of the project «UchimZnaem»**

Уровни анализа	Дискурс	
	Дискурс друга	Дискурс классика
Лингвистическая реализация	Социализация; выгорание; совет руководителя; не могла не; задача; взаимодействие	Без эксперимента; владеть собой; руководитель; не уверен, без инициативы; пришел научить – научил
Особенности	Руководитель – соратник; ответственность за выздоровление не только на медиках, но и на педагогах; изменения – необходимость, постоянная адаптация; флагманская площадка – ролевая модель для регионов; инициатива при входе в проект «УчимЗнаем», педагоги самостоятельно приходят на работу в проект	Правила – это объективно и логично; необходимость постоянной поддержки своего профессионального интереса; необходимость контроля эмоций (без акцента на болезнь ребёнка); необходимость получить совет коллег; вход в проект осуществляется по приглашению руководства
Общие черты	Необходимость вебинаров флагманской площадки; цель – оказать качественную образовательную поддержку детям и их родителям; взаимодействие с медицинскими сотрудниками необходимо; необходим диалог, установка границ деятельности каждого специалиста	

Нам представляется, что типология не может быть корректно использована на этапе подбора персонала, но может эффективно помогать именно во время рабочего процесса. Для того, чтобы применять правильную стратегию во взаимоотношениях руководителей с педагогом, важно ориентироваться на то, к какому типу он относится, и на этой основе разработать конкретные качественные меры его поддержки.

Ввиду ограниченности выборки нами были получены только два дискурса. Представляется, что увеличение числа респондентов позволит определить и другие дискурсы, но скорее – поможет выделить внутреннюю дифференциацию подтипов двух основных типов профессионально-личностных позиций педагогов госпитальных школ.

Позиция «педагог–друг» характеризуется высоким уровнем эмпатии по отношению к детям, связана с риском выгорания учителя во время работы, одновременно с этим позволяет выстроить доверительные отношения с ребенком и его родителями, тем самым поддерживая семью. Проблема выгорания может быть разрешена своевременной помощью и поддержкой педагога со стороны руководства. Позиция «педагог–классик» отличается более формальным подходом к педагогической деятельности в госпитальной школе, отсутствием инициативы со стороны педагогов, что может лишить процесс новых идей, требует постоянной подпитки новыми знаниями, опытом и практиками. Общее для них: значимость взаимодействия с другими значимыми социальными агентами госпитальных школ – медиками и родителями детей, находящихся на длительном стационарном лечении, а также стремление помочь ребенку.

Для продуктивности деятельности госпитальных школ важно разнообразие профессионально-личностных позиций

педагогов в коллективе. Со стороны руководства госпитальных школ важно выстраивать разные стратегии взаимодействия с педагогами выявленных типов позиций. Это позволит избежать проблемы профессионального выгорания, а также повысить продуктивность деятельности педагогов в их ежедневной работе.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Синельников И. Ю. Состояние здоровья российских школьников: факторы влияния, риски, перспективы // Наука и школа. 2016. №. 3. С. 155 – 164.

2. Методические рекомендации об организации обучения детей, которые находятся на длительном лечении и не могут по состоянию здоровья посещать образовательные организации. Утверждено 11 ноября 2019 года. Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_335828/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_335828/) (Дата обращения 05.07.2020).

3. Шариков С. В. Создание образовательной среды для детей, находящихся на длительном лечении в стационарах медицинских учреждений // Российский журнал детской гематологии и онкологии. 2015. №. 4. С. 65–73.

4. Шариков С. В. Педагогическая поддержка образовательных возможностей детей, находящихся на длительном лечении в медицинских стационарах // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. 2020. № 40. Режим доступа: <https://alldef.ru/ru/articles/almanacno-40/support-educational-opportunities-for-children-in-long-term-treatment-in-medical-hospitals?fbclid=IwAR0nFGxUGM56qxSjm3bTNFdcZDXD32mQxI-clbwXgD7Tkq3c2qF5i3sg1Hg> (Дата обращения 05.07.2020).

5. Федеральный закон «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» от 21.11.2011 № 323-ФЗ (последняя редакция). Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_121895/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_121895/).

6. Архив материалов всероссийской научно-практической конференции с международным участием «УчимЗнаем – Заботливая школа». Режим доступа: <http://caringschool.ru/arkhiv-konferentsiy/> (Дата обращения 05.07.2020).

7. Фуко М. Забота о себе. М.: Рефл-Бук, 1998. С. 79–92.

8. Carstens L.E. Teachers' experience of teaching in a hospital school: Дис. University of Johannesburg, 2008.

9. Юдина Е.Г. Позиция взрослого во взаимодействии с ребенком дошкольного возраста (на материале кросс-культурного исследования) // Теоретическая и экспериментальная психология. 2009. Т. 2. № 2. С. 26–34.

10. The Guardian. Интервью. Режим доступа: <https://www.theguardian.com/teacher-network/2017/oct/20/teaching-children-in-hospital-learning-is-still-part-of-their-world>.

11. Cunningham A.J., Lockwood G.A., Cunningham J.A. A relationship between perceived self-efficacy and quality of life in cancer patients // Patient Education and Counseling. 1991. Т. 17. № 1. P. 71–78.

12. Mabe P.A., Riley W.T., Treiber F.A. Cancer knowledge and acceptance of children with cancer // Journal of School Health. 1987. Т. 57. № 2. P. 59–63.

13. Davis G.A., Rimm S.B. Education of the gifted and talented. Prentice-Hall, Inc, 1989.

14. Wodak R. (ed.). Gender and discourse. Sage, 1997.

15. Wodak R. Language, power and identity // Language Teaching. 2012. Т. 45. № 2. С. 215–233.

16. Wodak R., Meyer M. (ed.). Methods of critical discourse studies. Sage, 2015.

17. Äärelä T., Määttä K., Uusiautti S. Ten encounters between students and a special education teacher at a Finnish hospital school – Outlining hospital school pedagogy // Global Journal of Human Social Science. 2016. Т. 16. № 4. С. 8–20.

18. Gremmo M., Holec H., Riley P. Taking the initiative: some pedagogical applications of discourse analysis // Mélanges pédagogiques. 1978. P. 53–68.

19. Alvey D.T. National survey of the separation of responsibilities between school boards and superintendents: Дис. Virginia Polytechnic Institute and State University, 1985.

20. Bandura A. (ed.). Self-efficacy in changing societies. Cambridge university press, 1995.

Дата поступления – 12.07.2020

## Professional and Personal Positions of Teachers in Hospital Schools

**Valentina V. Vagarina** – Master of the Institute of Education, National Research University Higher School of Economics (Moscow, Russia); vagar-inavv@gmail.com

**Aleksey S. Obukhov** – Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Leading Expert of the Center for Research of Contemporary Childhood, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics (Moscow, Russia); a.obukhov@redu.ru

**Artem A. Filatov** – Master of the Institute of Education, National Research University Higher School of Economics (Moscow, Russia); orange.wolf@yan-dex.ru

**Sergey V. Sharikov** – Head of the Federal Project “We Learn to Know” (Moscow, Russia); uchimznaem@gmail.com

**Abstract.** *In recent years, hospital schools are being opened in Russia – hospital-based schools that allow children to learn during long-term treatment. The purpose of the study is to detect a typology of professional and personal characteristics of teachers working in hospital schools. The work examined the opinions of teachers regarding their teaching activities in a hospital school, their vision of students and their interaction with the flagship site of the “UchimZnaem” project.*

**Key words.** *Hospital schools, hospital teachers, “UchimZnaem” Project, professional and personal position.*

### REFERENCES

1. Sinel'nikov I.Yu. Sostoyanie zdorov'ya rossijskix shkol'nikov: faktory` vliyaniya, riski, perspektivy` [Health status of Russian schoolchildren: influence factors, risks, prospects]. *Nauka i shkola* []. 2016. No. 3. P. 155–164.

2. Metodicheskie rekomendacii ob organizacii obucheniya detej, kotory`e naxodyatsya na dlitel'nom lechenii i ne mogut po sostoyaniyu zdorov'ya poseshhat` obrazovatel'ny`e organizacii.

Utverzhdeno 11 noyabrya 2019 goda [Methodological recommendations on the organization of training for children who are on long-term treatment and cannot attend educational organizations due to health reasons were approved on November 11, 2019]. Available at: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_335828/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_335828/).

3. Sharikov S.V. Sozdanie obrazovatel'noj sredy` dlya detej, naxodyashhixsya na dlitel'nom lechenii v stacionarax medicinskix uchrezhdenij [Creating an educational environment for children undergoing long-term treatment in hospitals of medical institutions]. Rossijskij zhurnal detskoj gematologii i onkologii [Russian journal of pediatric Hematology and Oncology]. 2015. No. 4. P. 65–73.

4. Sharikov S.V. Pedagogicheskaya podderzhka obrazovatel'ny`x vozmozhnostej detej, naxodyashhixsya na dlitel'nom lechenii v medicinskix stacionarax [Pedagogical support of educational opportunities of children undergoing long-term treatment in medical hospitals]. Al`manax Instituta korrakcionnoj pedagogiki RAO [Almanac Of the Institute of correctional pedagogy of RAO]. 2020. No. 40. Available at: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-no-40/support-educational-opportunities-for-children-in-long-term-treatment-in-medical-hospitals?fbclid=IwAR0nFGxUGM56qxSjm3bTNFdcZDXD32mQxI-clbwxgD7Tkq3c2qF5i3sg1Hg> (05.07.2020).

5. Federal'ny`j zakon "Ob osnovax ohrany` zdorov`ya grazhdan v Rossijskoj Federacii" ot 21.11.2011 N 323-FZ (poslednyaya redakciya) [Federal Law "On the Basics of Protecting Citizens' Health in the Russian Federation" dated November 21, 2011 No. 323-FZ (latest revision)]. Available at: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_121895/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_121895/).

6. Arxiv materialov vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodny`m uchastiem "UchimZnaem – Zabotlivaya shkola" [Archive of materials of the All-Russian scientific-practical conference with international participation "UshimZnaem – Caring School"]. Available at: <http://caringschool.ru/arkhiv-konferentsiy/>.

7. *Fuko M.* Zabota o sebe [Taking care of oneself]. Moscow: Refl-Buk, 1998. P. 79–92.

8. *Carstens L.E.* Teachers' experience of teaching in a hospital school: Dis. University of Johannesburg, 2008.

9. Yudina E.G. Poziciya vzroslogo vo vzaimodejstvii s rebenkom doskol'nogo vozrasta (na materiale kross-kul'turnogo issledovaniya) [The position of an adult in interaction with a child of preschool age (based on cross-cultural research)]. Teoreticheskaya i e`ksperimental'naya psixologiya [Theoretical and experimental psychology]. 2009. T. 2. No. 2. P. 26–34.

10. The Guardian. Interview. Available at: <https://www.theguardian.com/teacher-network/2017/oct/20/teaching-children-in-hospital-learning-is-still-part-of-their-world>.

11. *Cunningham A.J., Lockwood G.A., Cunningham J.A.* A relationship between perceived self-efficacy and quality of life in cancer patients. *Patient Education and Counseling*. 1991. T. 17. No. 1. P. 71–78.

12. *Mabe P.A., Riley W.T., Treiber F.A.* Cancer knowledge and acceptance of children with cancer. *Journal of School Health*. 1987. T. 57. No. 2. P. 59–63.

13. *Davis G.A., Rimm S.B.* Education of the gifted and talented. Prentice-Hall, Inc, 1989.

14. *Wodak R. (ed.)*. Gender and discourse. Sage, 1997.

15. *Wodak R.* Language, power and identity. *Language Teaching*. 2012. T. 45. No. 2. P. 215–233.

16. *Wodak R., Meyer M. (ed.)*. Methods of critical discourse studies. Sage, 2015.

17. *Äärelä T., Määttä K., Uusiautti S.* Ten encounters between students and a special education teacher at a Finnish hospital school – Outlining hospital school pedagogy. *Global Journal of Human Social Science*. 2016. T. 16. No. 4. P. 8–20.

18. *Gremmo M., Holec H., Riley P.* Taking the initiative: some pedagogical applications of discourse analysis. *Mélanges pädagogiques*. 1978. P. 53–68.

19. *Alvey D. T.* National survey of the separation of responsibilities between school boards and superintendents: Dis. Virginia Polytechnic Institute and State University, 1985.

20. *Bandura A. (ed.)*. Self-efficacy in changing societies. Cambridge university press, 1995.

## Цифровые компетенции сотрудников университетской библиотеки

**Барышев Руслан Александрович** – канд. филос. н., доцент, проректор по науке Сибирского федерального университета (Красноярск, Россия); RBaryshev@sfu-kras.ru

**Цветочкина Ирина Анатольевна** – канд. ист. н., доцент Сибирского федерального университета (Красноярск, Россия); tsia12@mail.ru

**Касянчук Елена Николаевна** – директор Научной библиотеки Библиотечно-издательского комплекса Сибирского федерального университета (Красноярск, Россия); kasyanchuk@inbox.ru

**Манушкина Маргарита Михайловна** – канд. пед. н., доцент Сибирского федерального университета (Красноярск, Россия); MManushkina@sfu-kras.ru

**Бабина Ольга Ивановна** – ст. преп. Сибирского федерального университета (Красноярск, Россия); babina62@yandex.ru

***Аннотация.** В статье рассматриваются проблемы определения профессиональных компетенций библиотекарей, которые отражают содержание их деятельности в цифровой среде. Предложены профили цифровых компетенций, включающиеся в себя три зоны профессиональной ответственности сотрудника библиотеки: информационные, профессиональные и коммуникативные компетенции. Приведены результаты социологического исследования по изучению уровня цифровых компетенций сотрудников Научной библиотеки, а также формированию ее персонал-стратегии и изменению квалификационных требований с целью повышения производительности труда.*

***Ключевые слова.** Компетенции, компетентность, компетентностный подход, цифровизация, цифровые компетенции сотрудников библиотеки.*

Современный этап развития экономики связан с так называемой четвертой промышленной революцией, характеризующейся цифровизацией всей экономической деятельности. Стремительное и обширное развитие принципиально новых технологий, включающих искусственный интеллект, блокчейн<sup>1</sup> и Big Data (Большие данные), Internet of Things (Интернет вещей), роботизацию и др., затрагивает все сферы жизни общества. По масштабу, объему и сложности эта революция не имеет аналогов во всем предыдущем опыте человечества [1].

Неуправляемый рост объемов и скоростей информационных потоков придает социальным процессам нестабильный и неопределенный характер, что влечет изменение привычных моделей поведения людей, появление новых видов деятельности. Мир предсказуемый и устойчивый превратился в постоянно меняющийся, стрессовый мир – VUCA<sup>2</sup>. Теперь для осуществления даже самой простой деятельности требуется анализ огромного количества информации, поэтому человеку необходимо научиться управлять информационными потоками, и в этом способ-

<sup>1</sup>Блокчейн — непрерывная последовательная цепочка информационных блоков, выстроенная по определенным правилам.

<sup>2</sup>Volatility – нестабильность, изменчивость. Uncertainty – неопределенность. Complexity – сложность. Ambiguity – неясность, неоднозначность, двусмысленность.

на помощь библиотека, которая, помимо физического доступа к своим услугам и ресурсам, обеспечит виртуальный [2]. Поскольку цифровые технологии меняют все направления библиотечной деятельности, происходит активный поиск новых методов сбора и предоставления информации, возможностей расширения сферы услуг. Данные обстоятельства требуют *определения цифровых компетенций библиотечных сотрудников и разработки мероприятий по их формированию и совершенствованию*.

Говоря о библиотечном специалисте, ученые определяют *компетентность* как профессиональные стандарты, содержащие описание задач и процессов, которые данный специалист должен уметь решать и выполнять, чтобы занять определенную должность; *компетенцию* – как интеллектуальный ресурс работника, выраженный в его способности применять свои знания, умения и навыки в соответствии с необходимостью решения производственных проблем в изменяющихся условиях. Компетенция предполагает наличие индивидуальных особенностей: мастерства и личной эффективности при выполнении работы, определенного набора поведенческих навыков, высокой мотивации к труду [3].

Компетентностный подход повлиял на профессиональное развитие сотрудника библиотеки, который сегодня решает сложные задачи: обеспечение читателям своевременного и качественного доступа к информации; использование рациональных способов прогнозирования развития учреждения; создание имиджа профессии [4]. В 2016 г. была создана рабочая группа по формированию Международной федерации библиотечных ассоциаций и учреждений (ИФЛА)<sup>1</sup>. Ее

цель – разработка системы обеспечения качества, определяющей и продвигающей образовательные стандарты в области библиотечно-информационной науки. Было проведено исследование квалификационных характеристик библиотечных работников и специалистов в области информации с учетом региональных и национальных условий [5].

После создания в 2014 г. проекта профессионального стандарта специалиста библиотечно-информационной деятельности (он до сих пор не утвержден) научные дискуссии обострились. Рассматриваются такие проблемы, как: адаптация системы профессионального библиотечного образования к требованиям современной практики (Г.А.Алтухова, Ю.Н.Дрешер, Т.И.Ключенко, О.А.Лопатина, О.Н.Олейник и др.); специфика труда библиотечного специалиста (М.Д.Байтемирова, Л.М.Туева и др.), формирование его компетентностей в результате перехода на двухуровневую систему подготовки (Н.И.Гендина, О.В.Дворовенко, О.А.Калегина, А.М.Мазурицкий, И.С.Пилко и др.); компетентностный подход в системе повышения квалификации кадров и ДПО (В.К.Клюев, Е.И.Лесовая, З.В.Руссак и др.).

Под *компетенцией современного библиотекаря* понимаются требования к его личностным качествам, уровень его знаний и опыта, необходимых для эффективной профессиональной деятельности. К основным компетенциям можно отнести гностические (знаниевые) [4].

Формирование профессиональных компетенций обусловлено не только разработкой нового контента образовательной системы, но и методологическими, технологическими и дидактическими инновациями, которые сегодня активно применяются на всех

---

<sup>1</sup>ИФЛА (англ. International Federation of Library Associations) – международная организация, членами которой являются библио-

---

теки, национальные библиотечные организации и информационные службы.

ее структурно-функциональных этапах [6]. Предполагается, что в условиях преобладания цифровой среды основными функциями библиотечного работника останутся посреднические, консультационные. Как и прежде, он будет заниматься оценкой и качественным отбором информации, созданием информационных продуктов (библиография, вебблиография). Вместе с тем, в его обязанности войдет организация досуга, различных форм социальной коммуникации, а это предъявляет новые требования к профессиональной подготовке [7].

Возникает закономерный вопрос о составе компетенций сотрудника библиотеки. В научных исследованиях можно выделить два основных подхода к пониманию феномена информационной компетентности: 1) узкий, когда она трактуется, как владение компьютерными технологиями и мультимедийными средствами (О.И.Кочурова, Л.В.Куклина, В.И.Назаров, Э.П.Семенюк и др.); 2) широкий, когда она понимается, как эффективные способы восприятия информации, способность осуществлять операции с ней, вне зависимости от использования технических средств (А.А.Темербекова, С.В.Тришина, М.А.Холодная и др.). Кроме этого, активно исследуются компетенции интегрированного характера: информационно-технологическая (Е.В.Мартынова, Л.В.Сергеева и др.); информационно-аналитическая (Е.В.Назначило и др.); информационно-коммуникативная (Е.Г.Пьяных, Л.Б.Сенкевич и др.); информационно-консультативная (Н.А.Мазилина); информационно-профессиональная (А.П.Базаева); информационно-компьютерная (К.В.Коробкова); информационно-моральная (С.В.Зильберман) и др.

Расширившийся понятийный аппарат свидетельствует о многогранности термина «информационная компетентность»,

демонстрирует интерес к его сути, а также к проблемам, связанным с формированием, корректировкой, развитием [8].

Важно отметить, что в современном обществе цифровая эпоха диктует свои требования к компетентности библиотекаря, который выступает как информационный специалист. Большая часть ресурсов всех видов организаций оцифрована, функции хранения и передачи информации переведены в цифровую среду, которая, непрерывно развиваясь и усложняясь, предоставляет новые инструменты и возможности в сфере управления и взаимодействия сотрудников, но она же предъявляет требования к готовности людей к обучению [9]. Поэтому необходимо осмыслить новые понятия, в частности – «цифровые компетенции» библиотечного специалиста (в отечественном библиотековедении это практически отсутствует) [8; 10], «отделив» его от «информационной компетентности» и «информационной культуры».

*Информационная компетентность* по своему содержанию близка *информационной культуре*: оба понятия характеризуют сложный, многоуровневый и многоаспектный феномен взаимодействия человека и информации; в их составе немало схожих компонентов – от умения вести поиск информации, анализировать и критически оценивать найденные источники информации до их творческого использования в целях решения профессиональных задач. Информационная культура по содержанию шире информационной компетентности: первая включает информационное мировоззрение, подразумевающее общее представление человека о мире техники и людей, его внутренние установки; вторая имеет прикладной характер и подразумевает практическое освоение библиотечными специалистами информационных технологий.

Термин «*цифровые компетенции*» не является строго научным. Зачастую грамотность, культура и компетенции (с определениями *информационная* или *цифровая*) рассматриваются в качестве синонимов [9]. Например, в Санкт-Петербургском национальном исследовательском университете информационных технологий, механики и оптики (ИТМО) *цифровую культуру* определили как совокупность компетенций, характеризующих способность использования ИКТ для комфортной жизни в цифровой среде, взаимодействия с обществом и решения цифровых задач в профессиональной деятельности (в том числе информационной безопасности и цифровой этики) [11].

В состав цифровых включают компетенции в области информационной и медиаграмотности, цифровой безопасности и коммуникации в среде. *Цифровая грамотность* определяется набором знаний и умений, необходимых для безопасного и эффективного использования цифровых технологий и интернет-ресурсов. Ее основу составляют цифровые компетенции, позволяющие решать разнообразные задачи: использовать и создавать контент при помощи цифровых технологий (поиск и обмен информацией, ответы на вопросы, взаимодействие с другими людьми); применять компьютерное программирование.

Под *цифровыми навыками* понимаются устоявшиеся, доведенные до автоматизма модели поведения, основанные на знаниях и умениях в области использования цифровых устройств, коммуникационных приложений и сетей для доступа к информации и управления ею. Они позволяют людям создавать цифровой контент и обмениваться им, коммуницировать, решать проблемы для эффективной и творческой самореализации в обучении, работе и социальной деятельности в целом [12].

Терминологический анализ выявляет сущность *цифровой компетентности библиотечного специалиста* – это профессионально значимое качество личности, проявляющееся в умении эффективно решать социальные и профессиональные задачи с помощью информационно-коммуникационных технологий, адаптировать профессиональные знания, умения и навыки к меняющимся условиям цифрового общества.

Таким образом, компетенции библиотекаря складываются из знаний, умений, навыков и личностных качеств. Сегодня такому специалисту требуются и общекультурные знания (истории, искусства, литературы, основ философии, педагогики, психологии и др.), и знание системы законодательных актов, регулирующих область охраны прав интеллектуальной собственности. Помимо этого, нужно понимать роль и задачи библиотек в системе цифровых коммуникаций, иметь представление об организационной структуре информационной деятельности. Необходимыми навыками становятся поиск и оценка информации с помощью цифровых устройств. Среди личностных качеств можно отметить инновационность, активность, инициативность, гибкость и адаптивность мышления; коммуникабельность и лидерские задатки в сочетании с умением работать в команде; способность устанавливать и развивать партнерские отношения с потребителями информации.

В Сибирском федеральном университете (СФУ) было проведено социологическое исследование, цель которого – изучение уровня цифровых компетенций сотрудников Научной библиотеки, а также формирование ее персонал-стратегии и изменение квалификационных требований с целью повышения производительности труда.

Методом сбора информации стал электронный анонимный опрос (анкетиро-

вание) библиотечных специалистов, в котором приняли участие 100 человек (из них 84 – с высшим образованием, 55 – в возрасте до 55 лет, 80% работают в библиотеке больше 10 лет). Предметом исследования являлся комплекс цифровых компетенций, используемых сотрудниками в профессиональной деятельности (их уровень респонденты оценивали самостоятельно, при обработке полученных данных использовались инструменты Google).

Была выдвинута следующая гипотеза: сотрудники Научной библиотеки обладают высоким уровнем информацион-

ных компетенций, связанных с поиском информации и работой с электронными информационными ресурсами; владеют технологиями, обеспечивающими профессиональную работу в АБИС ИРБИС<sup>1</sup>, штрихкодированием, сканированием библиотечных фондов. Они имеют коммуникативные навыки, обеспечивающие эффективное взаимодействие с читателями, но слабо ориентируются в современных трендах и тенденциях развития цифрового общества.

Анкета состояла из 23 вопросов, ориентирующих на многовариантные ответы (таблица 1).

Таблица 1 / Table 1

**Группировка вопросов анкетирования по блокам /  
Grouping survey questions by block**

Тип цифровых компетенций (блоки)	Вопросы
Информационные компетенции (1-й блок)	<p>Владете ли Вы навыками:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– самостоятельного получения информации в сети Интернет</li> <li>– поиска информации в электронном каталоге Научной библиотеки?</li> <li>– поиска информации в Ebsco Discovery Service?</li> <li>– работы с российскими научными и учебными базами данных для успешного решения рабочих задач?</li> <li>– работы с зарубежными научными и учебными базами данных для успешного решения рабочих задач?</li> </ul> <p>Используете ли облачные хранилища в своей трудовой деятельности (Dropbox, Google Drive, Яндекс Диск и др.)?</p> <p>Какие программы знаете на уровне уверенного пользователя?</p> <p>Какие программы хотели бы изучить / усовершенствовать свои знания о них?</p> <p>Знаете ли основные принципы функционирования сетевых технологий?</p> <p>Какими основными средствами первичной диагностики и устранения неисправностей пользуетесь?</p> <p>Какие используете способы безопасного поведения в виртуальной среде?</p>

<sup>1</sup>АБИС (автоматизированные библиотечные информационные системы) – обеспечивают планирование ресурсов предприятий для библиотеки, которые используются для отслеживания фондов. ИРБИС – интегрированная библиотечно-информационная система автоматизации библиотек) – реализует основные библиотечные технологии, включая комплектование, систематизацию, каталогизацию, читательский поиск, выдачу книг, администрирование.

Тип цифровых компетенций (блоки)	Вопросы
Профессиональные компетенции (2-й блок)	<p>О каких автоматизированных библиотечных системах Вы знаете?                      Отметьте лишнее: PRIMO, VuFind, Summon, ORCID.                      С какими подсистемами АБИС ИРБИС работаете?                      Какими навыками оцифровки и обработки документов успешно владеете?                      С какой офисной техникой и устройствами обработки цифровой информации приходилось работать?                      Какие цифровые библиотечные технологии, используете в своей деятельности?                      Какие цифровые технологии можно применить в НБ СФУ?</p>
Коммуникативные компетенции (3-й блок)	<p>В каких социальных сетях Вы зарегистрированы?                      С какой целью ими пользуетесь?                      Используете ли электронную почту в своей трудовой деятельности?                      Используете ли мессенджеры?</p>

Результаты анкетирования таковы. Около 75% респондентов имеют высокий уровень владения навыком получения информации в сети интернет, в электронном каталоге библиотеки, а также при работе с российским электронными и информационными ресурсами. Только у 40% развиты компетенции в работе с дискавери-сервисом EBSCO и зарубежными научными ресурсами (предположительно, основная причина этого – в недостаточном знании английского языка). Примечательно, что около четверти сотрудников не владеют информационными навыками поиска информации, но при этом только 14% хотели бы повысить свою квалификацию, улучшить информационные компетенции.

Только 36% библиотекарей пользуются разными синхронизированными устройствами. В то же время отмечается высокий уровень владения программами Microsoft Office (до 90%); 45% опрошенных обладают навыками пользования программами семейства Adobe, и совсем небольшая часть из них владеют Moodle, Prezi, NotePad++.

Очевидно, что для повышения собственной эффективности и для более успешного взаимодействия со студентами, в том числе в рамках дистанционного обучения, знание этих программ необходимо, поэтому сотрудники библиотеки выражают готовность их освоить.

Знание основных принципов функционирования сетевых технологий, комплексное понимание компьютерных процессов, свидетельствуют о широте кругозора работников библиотеки, их заинтересованности в совершенствовании своих компетенций. Однако ответы респондентов показали, что из них всего 41% знакомы с основными принципами функционирования поисковых систем сети Интернет, с world wide web – 10%, ftp – 6%, html – 11%, http – 8%, ip-адресация и url – 16%. Следовательно, в НБ СФУ необходимо проводить дополнительные занятия, проясняя основы компьютерных знаний.

Неотъемлемая часть поведения в цифровой среде – кибербезопасность, которая обеспечивает устойчивую работу устройств, конфиденциальность данных пользователей, защиту от мошенниче-

ства. Опрос показал, что 65% работников библиотеки знают и соблюдают те или иные правила информационной безопасности, а 75% владеют средствами первичной диагностики и устранения неисправностей, что говорит о высоком уровне цифровой грамотности.

НБ СФУ пользуется системой автоматизации библиотек ИРБИС, сотрудники обладают достаточными знаниями и умениями работы с подсистемами АБИС, соответствующими профилю их деятельности. Но лишь четверть из них знают другие системы автоматизации библиотек: АБИС Руслан, VTLS-Virtua, MAPK-SQL – 23%; LiberMedia – 4%.

К сожалению, респонденты плохо ориентируются в современных поисковых сервисах: только 55% правильно определили, что ORCID – это открытый идентификатор автора и исследователя, а PRIMO, VuFind, Summon – поисковые системы.

Перевод библиотечных фондов в электронную форму, создание полнотекстовых электронных коллекций обеспечивает удаленный доступ пользователей к необходимому контенту и позволяет полноценно представить фонды в цифровой среде. Для этого библиотекарям необходимо владеть навыками оцифровки и обработки документов, а также уметь использовать в своей работе офисную технику и устройства обработки цифровой информации. Научная библиотека нашего вуза в 2007–12 гг. в рамках проекта «Создание и развитие библиотечно-информационного комплекса Сибирского федерального университета» формировала электронные коллекции информационных ресурсов. В работах по оцифровке, обработке, систематизации и предоставлению доступа к материалам участвовал практически весь коллектив библиотеки, поэтому сотрудники владеют такими компетенциями, как сканирование документов (25% респондентов), обработка сканирован-

ных изображений (20%), распознавание текста (13%), коррекция ошибок распознавания (10%), подготовка текстового варианта файла (18%), размещение файла на ftp-сервере (6%). Лишь у 8% названные компетенции отсутствуют.

Большинство привычных процессов осуществляются теперь с помощью цифровых библиотечных технологий. Так, респонденты пользуются штрихкодированием печатных изданий (33%), их онлайн-бронированием (26%), оцифровкой (13%), печатью (12%) и сканированием по требованию (10%), электронным учетом книгообеспеченности учебного процесса (6%).

Результаты опроса показали, что работники библиотеки ориентируются в цифровых трендах: Облачные вычисления – 4%, Виртуальная и дополненная реальность – 12%, Искусственный интеллект – 17%, Open Access (Открытый доступ) – 21%, Робототехника – 11%, Блокчейн – 6%, Интернет вещей – 7%, Big Data (Большие данные) – 8%. Они имеют представление о том, каким образом можно применить эти тренды в библиотеке, какие у них плюсы и минусы. Половина всех ответов приходится на наиболее востребованные: Open Access, Искусственный интеллект и RFID-технологии.

Работу библиотекаря в наши дни невозможно представить без использования современных средств коммуникации: электронной почты, мессенджеров и социальных сетей. Контингент вузовской библиотеки – студенты, «продвинутые» пользователи гаджетов и социальных сетей, поэтому свободное ориентирование библиотечных работников в сфере электронной коммуникации – одно из приоритетных направлений их деятельности. На сегодня социальные сети – это удобнейшая площадка для информирования о ресурсах, услугах и мероприятиях, способ

взаимодействия между сотрудником библиотеки и пользователем, средство продвижения услуг.

Большинство библиотекарей зарегистрированы в различных социальных сетях: ВКонтакте – 66%, в Одноклассниках и Facebook – 44%. В основном респонденты используют социальные сети для чтения и просмотра контента, самопрезентации и общения, и только 22,7% применяют их в своей профессиональной деятельности для продвижения библиотечных ресурсов и услуг, а также для взаимодействия с пользователями. Вместе с тем, все пользуются электронной почтой и мессенджерами, осуществляя с помощью данных каналов связи информационные рассылки.

Подводя итоги, отметим, что проведенное исследование подтвердило выдвинутую гипотезу. У работников Научной библиотеки СФУ высокий уровень информационных компетенций, большинство из них уверенно пользуются базовыми интернет-технологиями и интегрируют цифровую грамотность с другими профессиональными компетенциями. У них сформированы устойчивые коммуникативные навыки для работы в цифровой среде, но эти навыки не всегда используются в профессиональной деятельности. Кроме того, библиотекари слабо ориентируются в современных трендах и тенденциях развития цифрового общества, не имеют мотивации расширять свой кругозор и выходить за рамки привычных действий. В связи с этим необходимо разработать современную модель обучения сотрудников, в том числе в удаленном режиме, переводя ее на продвинутый, высокотехнологичный уровень.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Шваб К. Четвертая промышленная революция. М., 2016. 138 с.

2. Каррера К. Диего. Новые времена, новые требования: подготовка библиотекарей в цифровую эпоху / Пер. О.А.Жеравиной // Вестник ТГУ. Культурология и искусствоведение. 2015. №1(17) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/novye-vremena-novye-trebovaniya-podgotovka-bibliotekarey/-v-tsifrovuyu-epohu-perevod-o-a-zheravinoy>.

3. Еленов Б.С., Крючкова Е.М. Компетентность и компетенции библиотечного специалиста: как и зачем их оценивать // Библиотекосведение. 2009. № 3. С. 117–123.

4. Алтухова Г.А. Профессиональные компетенции библиотекаря в эпоху глобализации и информатизации общества // Вестник МГУКИ. 2017. № 3 (77). С. 164–171.

5. Вольфрам Д., Зуев А.Е. Формирование системы сильного библиотечно-информационного образования: доклад рабочей группы ИФЛА (мнение эксперта) // Библиотекосведение. 2019. Т. 68. № 2. С. 205–210.

6. Байтемирова М.Д. Профессиональные компетенции библиотечного специалиста: традиции и новые требования. Вестник МГУКИ. 2015. № 2. С. 192–195.

7. Мазурицкий А.М., Кузичкина Г.А. Современная библиотека и вызовы времени // Научные и технические библиотеки. 2019. № 5. С. 22–36.

8. Парамонова И.Е. Модели компетенций для сотрудников специальных библиотек: зарубежный опыт // Научные и технические библиотеки. 1920. № 7. С. 3–13.

9. Астахова Л.В. Развитие цифровой культуры студентов в условиях вузовской библиотеки // Вестник культуры и искусств. 2019. № 4 (60). С. 47–57.

10. Макеева О.В. Компетенции библиотечных специалистов в эпоху цифровой экономики // Непрерывное библиотечное образование. 2019. № 4. С. 84–88.

11. Егорова О.Б. Развитие цифровой культуры в вузах (на примере Университета информационных технологий, механики и оптики) // Современное педагогическое образование. 2019. № 4. С. 187–192.

12. Обучение цифровым навыкам: глобальные вызовы и передовые практики [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://obzory.hr-media.ru/cifrovye\\_navyki\\_sotrudnika](http://obzory.hr-media.ru/cifrovye_navyki_sotrudnika).

## Formation of digital competencies of university library staff

**Ruslan A. Baryshev** – Cand. Sci. (Philosophy), docent vice-rector for science at the Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia); RBaryshev@sfu-kras.ru

**Irina A. Tsvetochkina** – Cand. Sci. (History), docent, Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia); tsia12@mail.ru

**Elena N. Kasyanchuk** – Director of the Scientific Library of the Library and Publishing Complex of the Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia); kasyanchuk@inbox.ru

**Margarita M. Manushkina** – Dr. Sci. (Pedagogics), docent, Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia); MManushkina@sfu-kras.ru

**Olga I. Babina** – senior lecturer, Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia); babina62@yandex.ru

**Abstract.** *The paper discloses issues related to solving the problems of identifying and describing the professional competencies of librarians that reflect the content of their activities in the digital environment. The article proposes profiles of digital competencies. Digital competency profiles are proposed, which include three areas of professional responsibility of the librarian: information competencies, professional competencies, communication competencies. The results of a sociological study on the level of digital competence of Scientific library employees, as well as the formation of its personnel strategy and changes in qualification requirements in order to increase labor productivity are presented.*

**Key words.** *Competence approach, competencies, competence, digitalization, digital competencies of library employees.*

### REFERENCES

1. Shvab K. Chetvertaja promyshlennaja revoljucija [The fourth industrial revolution]. Moscow, 2016. 138 p.
2. Karrera K. Diego Noveye vremena, noveye trebovaniya: podgotovka bibliotekarej v cifrovuju jepohu [New times, new requirements: training librarians in the digital age]. *Vestnik TGU. Kul'turologija i iskusstvovedenie* [TGU journal. Cultural studies and art history]. 2015. No. 1 (17). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/noveye-vremena-noveye-trebovaniya-podgotovka-bibliotekarej-v-tsifrovuyu-epohu-переvod-o-a-zheravinoy>.
3. Elepov B.S., Krjuchkova E.M. Kompetentnost' i kompetencii bibliotечноgo specialista: kak i zachem ih ocenivat' [Competence and competence of a library specialist: how and why to evaluate them]. *Bibliotekovedenie* [Library science]. 2009. No. 3. P. 117–123.
4. Altuhova G.A. Professional'nye kompetencii bibliotekarja v jepohu globalizacii i informatizacii obshhestva [Professional competencies of a librarian in the era of globalization and informatization of society]. *Vestnik MGUKI* [MGUKI Journal]. 2017. No. 3 (77). P. 164–171.
5. Vol'fram D., Zuev A.E. Formirovanie sistemy sil'nogo bibliotечно-informacionnogo obrazovanija: doklad rabochej grupy IFLA (mnenie jeksperta) [Formation of a system of strong library and information education: report of the IFLA working group (expert opinion)]. *Bibliotekovedenie* [Library science]. 2019. T. 68. No. 2. P. 205–210.
6. Bajtemirova M.D. Professional'nye kompetencii bibliotечноgo specialista: tradicii i noveye trebovaniya [Professional competencies of a library specialist: traditions and new requirements]. *Vestnik MGUKI* [MGUKI journal]. 2015. No. 2. P. 192–195.
7. Mazurickij A.M., Kuzichkina G. A. Sovremennaja biblioteka i vyzovy vremeni [Modern library and challenges of time]. *Nauch. i tehn. b-ki* [Scientific and technical libraries]. 2019. No. 5. P. 22–36.
8. Paramonova I.E. Modeli kompetencij dlja sotrudnikov special'nyh bibliotek: zarubezhnyj opyt [Competency models for special library staff: foreign experience]. *Nauchny'e i texnicheskie biblioteki* [Scientific and technical libraries]. 2019. No. 7. P. 3–13.

9. *Astahova L.V.* Razvitie cifrovoj kul'tury studentov v uslovijah vuzovskoj biblioteki [Development of digital culture of students in the conditions of the university library]. *Vestnik kul'tury i iskusstv* [Bulletin of Culture and Arts]. 2019. No. 4 (60). P. 47–57.

10. *Makeeva O.V.* Kompetencii bibliotechnyh specialistov v jepohu cifrovoj jekonomiki [Competencies of library specialists in the era of digital economics]. *Nepreryvnoe bibliotechnoe obrazovanie* [Continuous library education]. 2019. No. 4. P. 84–88.

11. *Egorova O.B.* Razvitie cifrovoj kul'tury v vuzah (na primere Universiteta informacionnyh tehnologij, mehaniki i optiki) [Development of digital culture in universities (using the example of the University of Information Technologies, Mechanics and Optics)]. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie* [Modern pedagogical education]. 2019. № 4. P. 187–192.

12. Obuchenie cifrovym navykam: global'nye vyzovy i peredovye praktiki [Digital Skills Training: Global Challenges and Best Practices]. Available at: [http://obzory.hr-media.ru/cifrovye\\_navyki\\_sotrudnika](http://obzory.hr-media.ru/cifrovye_navyki_sotrudnika).

*Submitted – June, 29, 2020*

## Шесть идей в педагогическом наследии М.Н.Скаткина

**Тарантей Виктор Петрович** – д-р пед. наук, профессор, член-корреспондент Белорусской академии образования, зав. кафедрой педагогики и социальной работы Гродненского государственного университета им. Янки Купалы (Гродно, Республика Беларусь); larisa.tarantej@yandex.ru

***Аннотация.** Многие из идей М.Н.Скаткина уже были исследованы учеными, но, вместе с тем, имеются и недостаточно отраженные в научной литературе. Их актуализация поможет открыть заново и глубже понять всю палитру творчества академика М.Н.Скаткина.*

***Ключевые слова.** Окружающая среда, естествознание, опыт творческой деятельности, эмоционально-ценностное отношение к действительности, вариативная экспериментальная работа.*

Об академике Михаиле Николаевиче Скаткине написано достаточно много. Высокую оценку его педагогической деятельности и личности ставили Н.К.Крупская, С.Т.Шацкий, В.В.Краевский и другие ученые. Сегодня в полной мере можно осознать мощь и силу педагогического таланта этого человека с его всегда живым пронизательным взглядом, никогда не повышавшего голос на собеседника, умевшего, тем не менее, всегда отстоять на гуманистических основах свою оригинальную позицию: «... главное – уважать людей и, стало быть, себя, обладать способностью в прошлом увидеть будущее» [1, с. 4].

М.Н.Скаткин – гуманист по природе и призванию. У его родителей Николая Ивановича и Валентины Петровны (урожденной Строевой) было восемь сыновей, две дочери и двое приемных детей.

Мать принадлежала к дворянскому сословию. Ее дед, Павел Михайлович Строев (1796–1876), прожил для того времени долгую жизнь, был известным историком, археографом, коллекционером; имел диплом Московского университета. В 27 лет он был избран членом Императорского общества истории и древностей российских, в 30 – членом-корреспон-

дентом Императорской Академии наук, в 52 – ее академиком. Он являлся составителем «Ключа, или Алфавитного указателя к Истории государства Российского Н.М.Карамзина». Эту работу высоко оценил А.С.Пушкин, который написал такие строки: «Издав сии два тома, г. Строев оказал более пользы русской истории, нежели все наши историки с высшими взглядами, вместе взятые. Те из них, которые не суть еще закоренелые верхогляды, принуждены будут в том сознаться. Г-н Строев облегчил до невероятной степени изучение русской истории» [2, с. 5].

В роду Скаткиных были квалифицированные машинисты и руководящие работники российской железной дороги, врачи и мировые судьи, значимые представители русского духовенства и профессора, писатели, сценарист, гидроинженер, кандидат биологических наук, агроном, художник, учителя, директор школы...

В 1920 г., по окончании Московской гимназии им. П.Г.Шелапутина, Михаил Скаткин при содействии старшего брата Льва едет в Калужскую область на курсы к выдающемуся педагогу Станиславу Теофиловичу Шацкому. Здесь, в бывшем имении княжны Ф.П.Морозовой, располагался филиал Первой опытной станции

Наркомпроса, по сути дела – и научно-педагогический институт, и курсы повышения квалификации педагогов. Учителя съезжались сюда на два дня один раз в месяц для получения новых знаний и обмена опытом. В сентябре 1921 г. М.Скаткин записал в своем дневнике строки, характеризующие стиль деятельности и жизни С.Т.Шацкого, отметив его способность в сегодняшней действительности видеть будущее: «Сегодня был Шацкий. После занятий я почувствовал себя не на своем месте: как будто почву из-под ног вынули, и я в воздухе вишу. Он нарисовал очень образную картину будущего величия науки и техники, нарисовал так, что ее можно прямо представить... Я применял в школе этот метод Шацкого, увлекая ребят изредка чудесами науки. На них это действовало так же, как и на наших курсантов: очень расшевеливает, дает толчок мысли, пробуждается жажда знаний, хочется читать побольше» [2, с. 17–18].

Используя метод С.Т.Шацкого, М.Н.Скаткин в 1970 г. делает в Академии педагогических наук СССР научный доклад «Проблемы дидактики», на основе которого ему была присвоена степень доктора педагогических наук. В этом научном докладе были рассмотрены актуальные и сегодня вопросы о повышении роли фундаментальной педагогической науки в развитии образования, проблемы методологии педагогики, дидактики, политехнического образования.

М.Н.Скаткин обладал ярко выраженной восприимчивостью к инновациям, творческим мышлением, мудростью, рациональностью и многими другими необычайно развитыми качествами талантливой личности. Если абстрагироваться от его многочисленных достижений и обобщить самые значимые из них, то все равно получится достаточно весомый их перечень. Характеризуя эти достижения в педагогическом наследии ученого, рационально использовать тер-

мин «идеи». Генерация идей всегда была прерогативой гениев, замечательных личностей в истории развития человечества. Понятие «идея» в применении к деятельности человека трактуется как основная, главная мысль, замысел, определяющий содержание чего-то, одновременно и представление, отражающее действительность в сознании человека. Это основной принцип улучшения или создания чего-то. Идея отражает осознание цели и перспективы дальнейшего познания, ибо это высшая ступень постижения мира в мысли человека.

Многие из идей М.Н.Скаткина уже были исследованы учеными, но, вместе с тем, имеются и недостаточно отраженные в научной литературе. Их актуализация поможет открыть заново и глубже понять всю палитру творчества академика М.Н.Скаткина.

Одной из значимых является *идея связи деятельности школы любого уровня с окружающей средой*. Ученый вносит новые элементы созидательно-творческого плана в понимание этой связи: она предполагает конструктивное преобразование и улучшение окружающей среды. На основе этих элементов М.Н.Скаткин создает знаменитый стабильный учебник по естествознанию, который впервые был выпущен в 1934 г., в конце 1940-х. был переработан и вышел под образным названием «Неживая природа», а с 1960-х гг. издавался как «Природоведение». В совокупности учебник переиздавался 80 (!) раз в нашей и зарубежных странах и оказал неоценимую помощь многим государствам в политехнизации образования и налаживании связи обучения с практикой. На вопрос о зарубежных гонорах ученый отвечал, что, возможно, какие-то деньги в СССР и поступали, но ему они не доставались: для него был важен факт признания его идей за рубежом. Академик М.Н.Скаткин был бессребреником, и об

этом знали все. Идею политехнизации образования педагог воплощал в практическую деятельность всю свою жизнь, оказывая всяческое содействие занимающимся этой проблемой академиком П.Р.Атутову и В.А.Полякову.

Когда кафедра педагогики Гродненского государственного университета им. Янки Купалы поставила задачу подготовить книгу «Педагогическая практика студентов», М.Н.Скаткин настаивал на включении студентов в творческую практическую работу школы и в выполнение посильных исследовательских заданий. Он рекомендовал: «Прочитайте сами и посоветуйте авторам книги (преподавателям и студентам) ознакомиться с идеями С.Т.Шацкого по этому вопросу» (из письма М.Н.Скаткина автору статьи, 4 мая 1986 г.).

В 1943 г. М.Н.Скаткин защитил кандидатскую диссертацию по теме «Научные основы начального естествознания». Он был одним из немногих в СССР, кто смог успешно защитить кандидатскую диссертацию, не имея среднего специального или высшего образования. В связи с этим нарком просвещения РСФСР В.П.Потемкин издает отдельный приказ, разрешающий Михаилу Николаевичу Скаткину защиту кандидатской диссертации без высшего образования.

Работа по политехнизации школы, написание учебника – это свидетельство научного воплощения М.Н.Скаткиным *идеи построения учебного предмета «Естествознание»*. По сути дела, используя современную научную терминологию, он создал учебно-методический комплекс преподавания сложной учебной дисциплины. Диссертация была написана после длительного периода исследования оптимальных способов формирования учебного курса естествознания для начальной школы. В целом, эти способы были нацелены на политехнизацию естественнонаучного содержания образова-

ния. М.Н.Скаткин многократно апробировал материал диссертации в те годы, когда он был ответственным секретарем журнала «Методика политехнической школы» (1931–32 гг.), руководителем группы естествознания в Центральном НИИ начальной школы (1932–37 гг.), заведующим кабинетом естествознания в Институте начального образования (1937–38 гг.). В конце 1930-х гг. он работал старшим научным сотрудником НИИ школ Наркомпроса РСФСР.

Идеи М.Н.Скаткина, высказанные в его кандидатской диссертации, публикациях, устных выступлениях, позднее нашли отражение в исследованиях Л.Я.Зориной, В.С.Леднева, И.Я.Лернера, В.Оконя (Польша), В.С.Шубинского и других ученых при разработке ими современных инновационных подходов к построению содержания образования.

Следующая – *идея научной разработки теории и практики*, руководство коллективом ученых, создававших фундамент для отбора и реализации сегодняшнего содержания образования в течение всей жизни человека. Научный коллектив, руководимый М.Н.Скаткиным в 1970-е гг., отталкивался от ключевого понятия «культура». Один из ведущих методологов и дидактов СССР, академик В.В.Краевский однажды заметил, что члены группы, разрабатывающей теоретические основы содержания образования, нашли 250 определений понятия «культура». Одним из значительных открытий в теории современного содержания образования является построение М.Н.Скаткиным и И.Я.Лернером четырехкомпонентной модели содержания образования. К рассмотрению знаний, умений, навыков, опыта осуществления известных способов деятельности были органично добавлены компоненты формирования опыта творческой деятельности и развития у обучающихся эмоционально-ценностного отношения к

действительности. На этих основаниях уже давно создаются мировые концепции построения содержания образования, образовательные стандарты, учебные планы, учебники и другая научно- и учебно-методическая документация.

Созданная концепция содержания образования была научным теоретическим конструктом, но еще не имела значимых предложений по творческому освоению содержания образования без главной опоры только на запоминание учебного материала. М.Н.Скаткин выдвигает идею изучения содержания образования путем открытия обучающимися субъективно новых знаний. Оказалось, что и для изучения гуманитарных дисциплин можно применить этот метод. Как итог этой работы в свет выходит знаменитая книга под редакцией М.Н.Скаткина «Познавательные задачи в обучении гуманитарным наукам». Собственно говоря, это было то, что уже давно использовалось в изучении технических, физико-математических и естественнонаучных дисциплин. Как позднее оказалось, М.Н.Скаткину и его коллегам-ученым удалось переломить ситуацию, ориентирующую обучение на репродуктивное усвоение, запоминание учебного материала, что абсолютно не развивало творчество личности обучающихся. Эту идею успешно реализовали В.Т.Кудрявцев, Я.И.Лернер, А.М.Матюшкин, М.И.Махмутов и другие ученые, создавшие теорию и практику проблемного обучения. Определенным вкладом в эту копилку стала кандидатская диссертация автора статьи, последнего аспиранта М.Н.Скаткина на тему «Коллективная работа учащихся на уроке как средство развития их познавательной самостоятельности». В ней были разработаны коллективные методы решения проблемных задач и развития познавательной самостоятельности.

Следует также рассмотреть идею о проведении вариативной экспериментальной работы в педагогических исследованиях. К 1970-м гг. сложился некий стереотип действий ученых-педагогов при организации экспериментальной работы. Соискатель брал, как правило, две группы (классы и т.п.) испытуемых. Одна называлась экспериментальной выборкой, другая – контрольной. В первой группе занятия, уроки и т.п. проводились по традиционной методике, во второй – по авторской экспериментальной. Таким образом доказывалась эффективность авторской методики, ее достоверность, практическая значимость и т.п. Все это иногда дополнялось применением методов обработки статистических данных. Такие модели проведения педагогического эксперимента подвергались резкой критике, что было достаточно обоснованным. В ответ на критику эксперименты модифицировались. Например, соискатель брал в качестве экспериментальной «слабейшую» по каким-то параметрам группу. Этим, как ему казалось, усиливалась достоверность эксперимента. В другом варианте организовывался «перекрестный эксперимент»: одна группа выступала как экспериментальная, другая – как контрольная, а затем они менялись местами.

М.Н.Скаткин в своих докладах на заседаниях методологического семинара, организованного при АПН СССР для молодых ученых, докторантов, аспирантов и соискателей, раскрывал свое видение экспериментальной работы в педагогических исследованиях. Он ориентировал ученых-педагогов на развитие его идеи организации так называемого им «вариативного эксперимента». Суть его заключалась в следующем. Каждая отобранная группа испытуемых на первом этапе преобразующего эксперимента являлась и контрольной, и экспериментальной. Здесь фигурировали не только методи-

ки, условия, закономерности реальной педагогической действительности, но и апробированные в эксперименте временные, качественные или количественные характеристики. Например, ученый-педагог исследует роль и место самостоятельной работы студентов (СРС) в оптимизации образовательного процесса в высшей школе. Организуя вариативный эксперимент на одном и том же содержании образования, он должен ответить, например, на вопросы о временных интервалах в организации СРС, педагогических условиях и т.п. Найдя это на первом этапе, он углубленно проверяет эффективность своей авторской методики или технологии, как бы перепроверяя себя еще раз. Позднее организуется более широкая, по Скаткину, опытная работа.

Ученый рассказывал на заседаниях методологического семинара, как академик Л.В.Занков, организуя обучение в начальной школе на более высоком уровне трудности, вначале привлек к работе выпускницу педагогического училища, которая не имела педагогического стажа и была свободной от стереотипных подходов в обучении. Позднее он апробировал свою методику на более широких выборках, до 1 тыс. учителей начальных классов.

Педагогическое наследие М.Н.Скаткина продуктивно исследуется М.В.Богуславским и С.З.Занаевым (судьба и педагогическая деятельность), И.М.Осмоловской (дидактические идеи), Л.М.Перминовой (дидактический принцип научности), А.А.Орловым (вопросы методологии педагогической науки). Большую научную и просветительскую работу проводит С.С.Невская, директор Научно-мемориального центра деятелей теории и истории педагогики имени М.Н.Скаткина. В 2012 г. Президиум РАО утвердил медаль М.Н.Скаткина, которой награждаются видные ученые в области психолого-педагогических наук.

Еще одной идеей М.Н.Скаткина является *идея в прошлом увидеть будущее*. Выше мы уже отмечали, что эту идею он позаимствовал у С.Т.Шацкого и развил ее, экстраполировав творческие находки в область современного образования и педагогики. Прогностическую функцию успешно реализовала лаборатория прогнозирования НИИ общей педагогики АПН СССР: М.Н.Скаткин был ее научным руководителем и консультантом. Вместе с соратниками он достаточно продуктивно проектировал модели школы будущего и результаты этой работы частично описал в книге «О школе будущего» [3]. Прогностический характер носили почти все его труды, особенно монография «Совершенствование процесса обучения» [4]. Этой проблеме ученый фактически посвятил всю свою жизнь.

Точное количество работ М.Н.Скаткина еще не подсчитано, хотя он сам называл эту цифру: более 400 учебных пособий, учебников, монографий, брошюр и статей. Осенью 1996 г. вместо торжественного чествования в НИИ общей педагогики ученый, по его собственной просьбе, отчитался о своей 70-летней педагогической деятельности научным докладом, который назвал «научным завещанием».

М.Н.Скаткин всегда интенсивно и творчески трудился, но это не мешало ему оставаться чутким и отзывчивым человеком, готовым в любой момент прийти на помощь молодому исследователю или школьному учителю. Михаил Николаевич относится к числу ученых, создававших Академию педагогических наук СССР, был одним из первых ее главных ученых секретарей и внес огромный вклад в развитие педагогической науки и образования в мире.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Богуславский М.В., Невская С.С., Осмоловская И.М. Выдающийся ученый-педагог Михаил Николаевич Скаткин: 115 лет со

дня рождения. М.: Институт стратегий развития образования РАО, 2000.

2. *Скаткина Т.М.* М.Н.Скаткин: к 100-летию со дня рождения. М.: Издание В.М.Скаткина, 2000. 40 с. (ротاپринтное издание).

3. *Скаткин М.Н.* О школе будущего. М.: Знание, 1974. 64 с.

4. *Скаткин М.Н.* Совершенствование процесса обучения. М.: Педагогика, 1971. 208 с.

Дата поступления – 11.07.2020

## Six ideas in the pedagogical heritage of M.N. Skatkin

**Victor P. Tarantey** – Dr. Sci. (Pedagogics) Professor, Corresponding Member of the Belarusian Academy of Education, Head. Department of Pedagogy and Social Work, Grodno State University. Yanka Kupala (Grodno, Republic of Belarus); larisa.tarantey@yandex.ru

**Abstract.** *Many of the ideas of M.N. Skatkin have already been studied by scientists, but, at the same time, there are also insufficiently reflected in the scientific literature. Their actualization will help to rediscover and understand more deeply the entire palette of Academician M.N. Skatkin's creativity.*

**Key words.** *Environment, natural science, experience of creative activity, emotional-value attitude to reality, variable experimental work.*

### REFERENCES

1. *Boguslavskij M.V., Nevskaya S.S., Osmolovskaya I.M.* Vydayushchijsya uchenyj – pedagog Mikhail Nikolaevich Skatkin: 115 let so dnya rozhdeniya [Outstanding scientist – teacher Mikhail Nikolaevich Skatkin: 115th anniversary of birth]. Moscow: Institut strategij razvitiya obrazovaniya RAO, 2000.

2. *Skatkina T.M.* М.Н.Скаткин: к 100-летию со дня рождения [M.N.Skatkin: on the occasion of the 100th anniversary of his birth]. Moscow: Izdanie V.M.Skatkina, 2000. 40 p. (rotaprintnoe izdanie).

3. *Skatkin M.N.* О школе будущего [About the school of the future]. Moscow: Znanie, 1974. 64 p.

4. *Skatkin M.N.* Sovershenstvovanie processa obucheniya [Improving the learning process]. Moscow: Pedagogika, 1971. 208 p.

Submitted – 11.07.2020

## Вклад Я.Л.Коломинского в развитие педагогической социальной психологии и педагогики

**Реан Артур Александрович** – д-р психол. наук, профессор, академик РАО, зав. лабораторией Института Образования НИУ ВШЭ, председатель научно-координационного совета РАО по вопросам семьи и детства (Москва, Россия); arean@hse.ru

**Кузьмин Роман Геннадьевич** – магистр социологии, эксперт проекта «Шаги просвещения» Фонда поддержки и сохранения культурных инициатив «Собрание» (Москва, Россия); romquz@gmail.com

**Аннотация.** В статье описывается научный вклад Я.Л.Коломинского в социальную психологию, возрастную и педагогическую психологию, психологию детства. Хронологически рассмотрена эволюция идейно-теоретических концепций ученого, выделены ключевые методические и экспериментальные наработки, органически конституирующие соответствующие теории.

**Ключевые слова.** Социальная психология, педагогическая психология, возрастная психология, психология детства, малые группы, социометрия, психологическая культура.

Яков Львович Коломинский (11.01.1934–25.09.2019) – советский и белорусский психолог, доктор психологических наук, профессор, специалист в области педагогики, социальной психологии детства, один из ведущих представителей социометрической школы. В фокусе его исследовательских интересов находились групповые взаимоотношения, развитие и воспитание личности, социальная педагогическая психология и психологическая культура. За свою научную жизнь Я.Л.Коломинский написал более 450 научных работ, большая часть которых объединена тематикой социальной психологии детства. Энциклопедический размах его трудов поражает своим скрупулезным вниманием не только к фактам и эмпирическим выкладкам, но и к их анализу и интерпретации.

Я.Л.Коломинского называли «патриархом белорусской психологии» [1], «советским Морено» [2], «символом человечности, силы воли и тяги к познанию» [3]. О своей профессиональной деятельности Я.Л.Коломинский говорил: «любимая работа, позволяющая жить на

самой верхней границе моих возможностей» [4]. Яков Львович сумел влюбить в психологию многих людей, стать «авторитетным новатором» для профессоров и специалистов, и «путеводной звездой по внутреннему миру для школьников и студентов. «Я хочу, чтобы психология была наполнена не цифрами, а душой», – говорил он [4].

Ученый существенно обогатил теоретико-концептуальный аппарат социальной психологии, методологию и методику изучения личности и социальных групп. Под научным руководством

Я.Л.Коломинского выросла целая плеяда социальных психологов, было защищено множество кандидатских и докторских диссертаций. Среди известных учеников ученого, защитивших докторские диссертации, – З.И.Рябикина, И.А.Фурманов, Л.А.Пергаменщик, А.А.Девяткин, С.А.Игумнов и др. [5].

Я.Л.Коломинский более 50-ти лет работал в русле социальной психологии, групповой психологии и психологии личности. Теоретические и эмпирические исследования ученого легли в

основу формирования новой сферы психологической науки – возрастной и педагогической социальной психологии, области знания, в рамках которой рассматривается становление личности в группах и коллективах на основных стадиях онтогенеза в процессе общения и совместной групповой деятельности [6]. Эти исследования описаны ученым в работах: «Психология личных взаимоотношений в детском коллективе» (1969), «Психология взаимоотношений в малых группах» (1976), «Психология детского коллектива. Система личных взаимоотношений» (1984), «Учитель и детский коллектив» (1985). Первые труды Я.Л.Коломинского были направлены и на массовое распространение психологического знания, призванного плодотворно влиять на самопознание и самосовершенствование личности, ее взаимоотношения с другими людьми. Книги, написанные в научно-популярном стиле: «Человек среди людей» (1970), «Психология общения» (1974), «Беседы о тайнах психики» (1976), «Человек: психология» (1980), «Познай самого себя. Психологические беседы со старшеклассниками» (1981), «Путь к себе: люди, страны, жизнь» (2015) – адресованы школьникам и студентам, педагогам и родителям, широкой читательской аудитории. Они принесли Я.Л.Коломинскому известность по всему Советскому Союзу, были удостоены множества престижных наград и побед в конкурсах, неоднократно переиздавались и освещались на конференциях и семинарах.

Серия работ Я.Л.Коломинского предназначена учителям и педагогам. Это: «Учителю о психологии детей шестилетнего возраста» (в соавторстве с Е.А.Панько, 1988), «Социальная педагогическая психология» (в соавторстве с А.А.Реаном, 1999), «Основы профессионального самосовершенствования педагога дошкольного учреждения» (в соавторстве с Е.Л.Гутковской,

Е.А.Панько, 2002), «Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция» (в соавторстве с

Е.А.Панько, С.А.Игумновым, 2004), «Психология педагогического взаимодействия» (под ред. Я.Л.Коломинского, 2007), «Личность учителя в структуре профессионального педагогического общения» (в соавторстве с М.Л.Белановской, 2010), «Педагог среди детей» (2014). Можно сказать, что они стали «настоятельными» книгами для большого количества людей, связанных с системой образования, их положения включались в программы и учебные пособия по общей, возрастной, педагогической и социальной психологии.

В последние годы Я.Л.Коломинский разрабатывал концепцию «психологической культуры», проводил исследования, касающиеся актуальных направлений развития психологической науки и посвященные проблемам современного дошкольного образования.

Таким образом, в панораме возрастной и педагогической социальной психологии последнего полувека теоретические наработки Я.Л.Коломинского занимают ключевые позиции, рассмотрение которых является предметом данной статьи.

Я.Л.Коломинский был первым психологом, который апробировал метод социометрии Якоба Морено в советском обществе. Так, в одной из самых первых работ, принесшей автору популярность и премию на Всесоюзном конкурсе научно-популярной литературы «Человек среди людей» (1970), Я.Л.Коломинский рассматривает положение индивида в группе. Ученый отмечает, что в групповых отношениях человек занимает определенную позицию и роль, в соответствии с которыми разворачиваются его отношения с другими членами группы. Эти отношения опосредуют приобретение индивидом психических качеств и состояний, невоз-

можных вне группы, а также демонстрируют, что группа является определенной целостной структурой, имеющей свои особенные качества. Ученый отмечает эти качества, выделяет самые значительные признаки, характеризующие группу: между ее членами существует непосредственный контакт, проявляющийся во взаимодействии; члены группы объединены целью и соответствующими этой цели мотивами, которые определяют их поведение; члены группы участвуют в создании и воспроизводстве групповых норм поведения; члены группы идентифицируют себя и других как непосредственных членов группы – группа может быть референтной [7].

Отмечая потребность человека в общении как одну из фундаментальных, ученый отводит ей центральное место в объединении людей в группы. Избирательность, свойственная этой потребности, обуславливает наличие симпатий и антипатий между участниками группы. Для выявления «нитей симпатий и антипатий» изолированных и пользующихся популярностью людей, психологической структуры группы ученый предлагает использовать метод «социометрии». Описывая его гипотетическую реализацию в школьном классе, ученый производит методическую саморефлексию, определяет возможные трудности и искажения, которые могут возникнуть на эмпирическом этапе работы психолога. Выбор потенциальных одноклассников, с которыми школьники хотели бы сидеть за одной партой, характеризуется следующими факторами: не исключено, что он обусловлен не только симпатией, но и утилитарно-прагматическими соображениями (последующие исследования показывают, что психоэмоциональная аттракция оказывается для школьников важнее); выбор искажается «эффектом интервьюера» (влиянием исследователя на качество собираемых данных) и его гласно-

стью – школьники могут быть скованы публичным обсуждением их выбора; выбор мальчиком девочки, и наоборот, может быть затруднителен вследствие стеснения, возникающего при предвосхищении последующего обсуждения выбора одноклассниками и учителем.

С помощью социометрического метода автор показывает, что в каждой социальной группе, коллективе есть люди с разным социометрическим статусом, это явление называется социодинамическим законом. Количество полученных человеком выборов со стороны членов группы, взаимность сделанных и полученных выборов позволяют сравнивать группы между собой с помощью индекса групповой сплоченности, а также построить круговую социограмму – карту взаимоотношений в коллективе.

Я.Л.Коломинский впервые для советского читателя описывает методику построения социограммы: на четырех концентрических окружностях (от центральной, где располагаются «звезды», до периферийной, где размещаются «изолированные»), поделенных на две половины (мужскую и женскую). Я.Л.Коломинский описывает, как может происходить анализ социограммы, основанный на группировке, выделении структурных и иерархических связей, устойчивости отношений. Ученый подчеркивает особое значение изучения субъективной оценки людьми своего положения и взаимоотношений с другими – для этого используется «коэффициент удовлетворенности в общении».

Применение социометрического метода Я.Л.Коломинский расширяет за счет сочетания вербального (словесного) и деятельностного проявления отношений членов группы друг к другу. Реализация этого расширения проявилась в создании двух экспериментальных приемов, объединенных принципом «выбор в действии»: «У кого больше?» и «Поздравь

товарища». Обе методики предполагают распределение ограниченного количества предметов (например, открыток) среди членов группы, т.е. ставят испытуемого в ситуацию выбора, опосредованного действием. Дополнить методики может аутосоциометрия, опосредованная вопросом «Как ты думаешь, кто тебе положил (или положит) открытку?», задаваемым ребенком. Благодаря экспериментам с этими методиками автор открывает «парадокс осознания» – психологический эффект, заключающийся в неравномерности между действительным положением испытуемых в группе и их самооценкой. Чаще всего переоценивают свое положение те, кто относится к категориям «пренебрегаемые» и «изолированные», а недооценивают себя «звезды» и «предпочитаемые» – самые популярные члены группы. Ученый предполагает, что «завышенный уровень притязаний у испытуемых, находящихся в неблагоприятном положении в подсистеме личных отношений, по-видимому, выступает в качестве компенсаторной реакции, связанной с вытеснением представления о своем истинном положении, которое переживается аффективно. Отмеченная неадекватность может проявляться и в поведении членов группы, не пользующихся симпатиями сверстников, обуславливая у них аффективность, нескромность, повышенные претензии к товарищам, то есть проявления, углубляющие их психологическую изоляцию» [8].

Я.Л.Коломинский сделал важный вывод о том, что социометрический статус человека зависит не только от его личностных качеств, особенностей характера и поведения, но и от самой группы, ее ценностей, от уровня и характера требований, которые в ней предъявляются к личности. При смене коллектива высокое положение может конвертироваться в низкое, и наоборот. В таком случае либо человек подстраивается под новые требования и эталоны поведения, ли-

бо требуется смена стандартов группы, подразумевающая кропотливую педагогическую работу.

В работе «Человек среди людей» Я.Л.Коломинский описывает результаты важного эксперимента, направленного на изучение установок учителей по отношению к ученикам. Им было предложено определить круг из трех близких одноклассников для каждого учащегося. В итоге у многих педагогов число ошибочных предсказаний достигало 85% [7].

Кроме этого, Я.Л.Коломинский описывает обнаруженный им «принцип равнозначности». В психологической науке этот принцип означает, что какие-либо разные явления становятся для субъекта как бы одинаковыми [7]. Прикладным следствием проявления этого принципа является то, что люди, входящие для индивида в круг общения одного порядка, фактически являются для него равнозначными субъектами. В межличностных отношениях этот принцип можно описать так: выбор членов группы (например, для совместной деятельности), которые входят в круг общения одного порядка, равновероятен.

Ученый отмечает, что социально-психологические стереотипы формируются у ребенка окружающей средой, а эталоны правильного (должного) поведения, усвоенные в раннем возрасте, модерируют морально-этические идеалы ребенка.

В работе «Психология общения» Я.Л.Коломинский дал определение понятия «общение»: это информационное и предметное взаимодействие между людьми, в процессе которого реализуются, проявляются и формируются их межличностные отношения [9]. Здесь же он подчеркнул, что всякое воспитание – это, прежде всего, общение.

Ученый продемонстрировал, как с помощью социометрического метода изучаются формальные и неформальные группы. Среди специфических призна-

ков, присущих неформальным группам, он отмечал отсутствие заданной сверху организационной структуры (в таких группах нет официально заданных ролей, руководителей, устойчивой иерархии) и наличие лидера группы. Внутри неформальной группы явно отсутствуют роли, однако в ней есть ожидания и социальный контроль. При этом ученый отмечает, что уже двоих человек достаточно, чтобы группу можно было назвать малой. Верхний предел количества человек в малой группе, по мнению ученого, составляет 40–45 человек, однако такая группа зависит от длительности своего существования и частоты контактов между ее членами.

В этой работе Я.Л. Коломинский вводит интегративное понятие, которое обозначает общие параметры личности, наиболее активно влияющие на избирательность общения, – «субъективная информативность личности». Это психологическое явление ученый именуется феноменом Шахерезады. В межличностном общении этот феномен фиксирует готовность и способность субъекта предложить собеседнику информацию, в которой тот испытывает потребность. Информативность, как интегративная характеристика личности, в том числе влияет на положение человека в группе. Сообщение неблагоприятной информации может, в свою очередь, расцениваться как противоположность информационности личности и явиться причиной понижения статуса человека, общение с которым для окружающих становится токсичным.

Подчеркивая важность общения для людей, ученый заключает, что многовековой опыт общения закрепляется в обществе как социально-психологический эталон, стандарт, стереотип. Структурно этот эталон состоит из трех компонентов: интеллектуального (разворачивающегося в виде оценочных суждений по отношению к объектам или явлени-

ям; например, этнический стереотип в отношении итальянцев – они «артистичные, импульсивные, страстные»), образного (наглядного представления разной степени обобщенности; например, портрет «типичного англичанина») и эмоционального (проявляющегося в виде чувства, которое вызывает явление, обобщенное в эталоне, установках и отношениях к объекту). Эти компоненты взаимосвязаны между собой и в момент взаимодействия могут усиливать друг друга, занимая разное место в их постоянно изменяющейся иерархии.

Социально-психологические эталоны и стереотипы играют важную роль в процессе общения, фактически автоматизируют и алгоритмизируют его, предстают как стандартизированная шкала ценностей. Я.Л. Коломинский выделяет эталоны как алгоритмы «внутреннего поведения» и алгоритмы «внешнего поведения». Первые вызывают у личности установки, отношения и позиции, вторые – манеры, форму одежды, поступки, экспрессию и т.д. [9].

Социально-психологические эталоны играют в общении роль в социально-историческом, социально-психологическом и личностно-психологическом аспектах. В социально-историческом плане эталоны, стереотипы и стандарты поведения и отношений играют стабилизирующую роль. Во-первых, они обеспечивают сохранение достигнутого уровня социально-психологической культуры; тем самым они, во-вторых, обеспечивают преемственность и дальнейшее развитие этой культуры. В социально-психологическом плане они выступают как регуляторы процесса межличностного общения, благодаря которым достигается взаимопонимание и согласование поведения. В личностно-психологическом плане эталоны обеспечивают «воспроизведение исторически определенного типа личности через формирование ее

основных структурных элементов – системы ведущих мотивов поведения (направленности) и способов поведения, в которых находят выражение эти мотивы и стремления [9].

В поведении личности эти эталоны, стереотипы и стандарты также играют важную роль: они упрощают отношения, общение и поведение, облегчают процессы принятия решений и выбора (здесь он связан с принципом субъектной равнозначности, описанным выше). Группа, например школьный класс, также обладает эталонами, по которым оцениваются входящие в него ученики. Эти эталоны могут меняться, а вместе с ними – и социометрические статусы членов группы. Понижение или повышение статуса в данном случае возможно либо благодаря усилиям по соответствию эталону со стороны ученика, либо через изменение эталона, перестройку системы ценностей благодаря педагогическому воздействию со стороны учителей или школьных общественных организаций, либо посредством влияния семьи на детские взаимоотношения через формирование эталонов (прежде всего, оценочных, обращенных к другим людям и взаимоотношениям между ними). Если родители допускают, например, оскорбительные или иронические отзывы о своих приятелях, а потом встречают их с радостными возгласами и распростертыми объятиями, то тут ребенок получает солидный урок лицемерия, заключает ученый. Я.Л.Коломинский подчеркивает особую задачу, стоящую перед родителями: учить детей общаться, быть преданными, учить искренности, доброжелательности. Таким образом, семья влияет на формирование эталонов своим укладом. Однако на детские межличностные отношения влияет и учитель, в частности, стилем своих отношений с учениками.

Я.Л.Коломинский совместно с Н.А.Березовиным изучали влияние сти-

ля отношения учителя к детскому коллективу на межличностные отношения между учениками. В результате они приходят к следующим выводам: в классах учителей «положительных типов» было меньше «изолированных» детей, а статусная структура в целом была более мягкой и благоприятной, что способствовало установлению взаимных и более устойчивых связей между детьми, в таких классах дети более дружны и хорошо знают друг друга, дорожат своим коллективом, иначе относятся к педагогу. Неумеренное возвеличивание ученика учителем очень часто выходит первому боком, приводит к психологической изоляции и ухудшает его отношения с одноклассниками. «Звездные» ученики часто зазнаются, становятся заносчивыми и эгоистичными. А вот помощь «изолированному» ученику со стороны учителя наиболее действенна и опосредована отношением учителя к нему. Здесь в тактике педагогов можно отметить: 1) демонстрацию своего доброжелательного отношения к ребенку; 2) организацию ситуаций, где он мог проявить себя с хорошей стороны; 3) акцентирование внимания на положительных чертах; 4) нейтрализацию действия отрицательного фактора [9].

Работа «Психология взаимоотношений в малых группах» (1976) посвящена изучению контактных общностей сверстников (малых групп), которые рассматриваются автором как целостные системы, обладающие внутренней динамикой, структурой и характером взаимоотношений, зависящих от возраста [8]. Акцент здесь сделан на эмоциональных (личных) взаимоотношениях, связывающих членов данных групп, в частности, рассматриваются такие их аспекты, как детерминация, осознание и переживание их членами группы. При этом автор исходит из гипотезы о наличии общих и возрастных закономерностей

стей функционирования малых групп, взаимодействия личности и ее микросреды. В этой работе ученый описывает феномен «уровень благополучия отношений», выявляет корреляцию между уровнем взаимности и уровнем благополучия отношений, заключает, что коэффициент взаимности, стабильность взаимоотношений и круг желаемого общения изменяются с возрастом.

Еще один феномен, обнаруженный Я.Л.Коломинским, – это «сверхзвездность». Она относится к дошкольникам и детерминирована тем, что дети этого возраста воспринимают сверстников как обладающих только полярными личностными характеристиками.

Кроме этого, значимым достижением этой работы является то, что ученый формулирует дефиницию «социально-психологической наблюдательности» – это способность педагога адекватно воспринимать и интерпретировать индивидуальные особенности учащихся и их межличностные отношения [8 5].

Ученый установил, что развитие личности тесно связано с коммуникативной метадеятельностью, межличностным взаимодействием, которое происходит внутри контактных групп, репрезентирующих социальные отношения. По мере взросления человек меняет социальные микросреды, которые имеют сложную структуру.

Два важных понятия – «социально-психологическая рефлексия» и «способность субъекта воспринимать и оценивать основные параметры своих собственных взаимоотношений с другими членами группы» – сформулированы Я.Л.Коломинским в этой же работе [8]. Рядом с рефлексией соседствует социально-психологическая перцепция – способность субъекта воспринимать и оценивать основные параметры взаимоотношений других членов группы между собой.

В совместном с М.Х.Мелтасом труде «Ролевая дифференциация пола у дошкольников» Я.Л.Коломинский отмечает, что взрослые, в соответствии с социально-детерминированной структурой половых различий, закрепленных в этнической общности, поощряют и осуждают детей в зависимости от их пола: в мальчиках поощряется маскулинность и осуждается фемининность, в девочках – наоборот. Особое влияние на ребенка в этом контексте имеют агенты половой социализации самого близкого круга – родители, братья и сестры, воспитатели и сверстники. Однако, что более важно, в общении с окружающей микросредой ребенок сам активно накапливает информацию о половых различиях и половых ролях и соотносит ее со своим опытом [10]. В соответствии с этим редуцированным сценарием половой социализации ребенок сначала научается различать полодиморфические образцы поведения, после этого – выполнять конгруэнтные этим образцам правила поведения, а затем интериоризирует этот опыт в своем образе «Я».

Я.Л.Коломинский и Е.А.Панько выделили критерии психологической готовности детей к школе. Кроме физической и нервно-психической готовности, общим трендом, характерным для этого возраста, является готовность к обучаемости: сензитивность к усвоению нравственно-психологических норм и правил поведения и готовность к овладению целями и способами систематического обучения. Составными компонентами психологической готовности, в свою очередь, являются интеллектуальная готовность (ребенок должен быть подготовлен к учебной деятельности, у него должно быть достаточно развито наглядно-действенное и наглядно-образное мышление), личностная и социально-психологическая готовность (у ребенка должна быть сформирована

готовность к принятию новой «социальной позиции» – школьника, а также коммуникативные качества, помогающие общаться с учителем и одноклассниками) и волевая готовность (волевая регуляция как способность ребенка отказать от привлекательного занятия и побороть непосредственное желание в угоду действия по нормативным или моральным мотивам) [11].

Авторы подчеркивают особую роль игровой, учебной и художественной (художественно-речевой, музыкальной и изобразительной) деятельности в среде детей шестилетнего возраста.

В 2013 г. Я.Л.Коломинский в книге «Психологическая культура детства» в структуре психологической культуры личности выделил два уровня: доконцептуальную (спонтанную) психологическую культуру, включающую в себя житейские психологические знания и спонтанную психологическую деятельность, и теоретико-концептуальную психологическую культуру, в основе которой лежат научные психологические знания и целенаправленная психологическая деятельность.

Психологическая культура возникает уже у маленьких детей. Ее системными критериями являются психологическая информированность, конструктивная деятельность в межличностном пространстве, деятельность по саморегуляции во внутриличностном пространстве, рефлексивная деятельность, а также позитивная «Я-концепция» [12].

Каждая возрастная группа характеризуется своей психологической культурой, обусловленной ведущей деятельностью. Для дошкольников это ролевая игра, для младших школьников – обучение, у подростков на первый план выходит интимно-личностное общение. Во время юношества особенно ярко проявляются профессиональные интересы и первая романтическая любовь.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что с именем

Я.Л.Коломинского связано создание направления – педагогической возрастной социальной психологии, вокруг которой разрослась знаменитая на весь мир школа белорусских психологов. Благодаря идеям Я.Л.Коломинского белорусская школа социальных психологов получила всемирную известность. Научные изыскания школы фактически инспирированы наследием и участием

Я.Л.Коломинского: среди направлений, которые находятся в фокусе исследования школы, – психология совместной деятельности и педагогического общения (А.А.Амельков, С.С.Харин), социально-психологические проблемы группы дошкольников (Д.В.Финькевич), психологические проблемы семьи (В.И.Слепкова), детская и педагогическая психология (Е.А.Панько), психология здоровья, в основе которой лежит концепция психологической культуры Коломинского, детская и подростковая психотерапия (С.А.Игумнов).

Исследования Я.Л.Коломинского внесли значительный вклад в различные проблемные поля педагогической социальной психологии и педагогики. Это и исследования стилей педагогического взаимодействия, разработка типологии стилей, изучение детерминированности педагогического взаимопонимания предметным содержанием деятельности педагога. Это также разработка проблемы социально-психологической наблюдательности, которая имеет высокую значимость для всех профессий социомического типа, но особенно – для педагогической деятельности. Ну и, конечно, это многолетние исследования структуры межличностных отношений в школьном коллективе, разработка и скрупулезная детализация социометрического метода применительно к детским коллективам, к школьным классам, разработка про-

цедур и различных измерительных коэффициентов, позволяющих оценивать межличностные отношения в школьном классе с различных сторон и во всем их многообразии. Особо следует отметить деятельность Я.Л. Коломинского в области психолого-педагогического просвещения – его вклад в этом направлении трудно переоценить. Можно полагать, что деятельность на этом поприще, наряду с его несомненными научными достижениями, также может рассматриваться как его вклад в развитие практической педагогики и педагогической социальной психологии.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Яков Львович Коломинский – патриарх белорусской психологии. Поэма о душе // Советская Белоруссия. 2014. 14 янв. № 6 (24389) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.sb.by/articles/poema-odush.html> (дата обращения 06.03.2020).
2. Интервью с Яковом Львовичем Коломинским // Журнал практического психолога. 2003. № 6.
3. Умер Яков Львович Коломинский // Официальный сайт факультета психологии Гродненского государственного университета им. Янки Купалы. 2019. 25 сент. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://psf.grsu.by/index.php/home/1221-25-sentyabrya-2019-goda-v-vozraste-85-let-umer-velikij-belorusskij-uchenyj-doktor-psikhologicheskikh-nauk-professor-dejstvitelnyj-chlen-belorusskoj-akademii->

obrazovaniya-zasluzhennyj-deyatel-nauki-respubliki-belarus-yakov-lvovich-kolominskij (дата обращения 06.03.2020)

4. Пузыревич Н.Л. Яков Львович Коломинский. «Путь к себе»: идеи переосмысления психологии // Репозиторий БГПУ [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://elib.bspu.by/bitstream/doc/16302/1/%D0%9F%D1%83%D0%B7%D1%8B%D1%80%D0%B5%D0%B2%D0%B8%D1%87%20%D0%9D.%D0%9B..pdf> (дата обращения 06.03.2020).

5. История психологии в Беларуси: Хрестоматия / Авт.-сост.

Кандыбович Л.А., Коломинский Я.Л. Минск: Тесей, 2004. 208 с.

6. Известные психологи России. Профиль Я.Л. Коломинского // Психологическая газета [Электронный ресурс]. Режим доступа: [https://psy.su/persons/100\\_psihologov\\_rossii/psy/97634/](https://psy.su/persons/100_psihologov_rossii/psy/97634/) (дата обращения 06.03.2020).

7. Коломинский Я.Л. Человек среди людей. М.: Молодая гвардия, 1973. 240 с.

8. Коломинский Я.Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах. М.: АСТ, 2010. 446 с.

9. Коломинский Я.Л. Психология общения. М.: Знание, 1974. 96 с.

10. Коломинский Я.Л., Мелтсас М.Х. Ролевая дифференциация пола у дошкольников // Вопросы психологии. 1985. № 3. С. 165–171.

11. Коломинский Я.Л., Панык Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1988. 190 с.

12. Коломинский Я.Л., Стрелкова О.В. Психологическая культура детства: пособие для педагогов учреждений дошкольного образования. Минск: Вышэйшая школа, 2013. 109 с.

*Дата поступления – 25.02.2020*

## The scientific contribution of Y. L. Kolominsky to the development of pedagogical social psychology and pedagogy

**Artur A. Rean** – Dr. Sci. (Psychology), Professor, academician of RAE, head of laboratory of Institute of Education HSE University, Chairman of the RAE scientific coordination Council on family and childhood issues (Moscow, Russia); [arean@hse.ru](mailto:arean@hse.ru)

**Roman G. Kuzmin** – Master of sociology, expert of the project «Steps of enlightenment» Of the Fund for support and preservation of cultural initiatives «Assembly» (Moscow, Russia); [romquz@gmail.com](mailto:romquz@gmail.com)

**Abstract.** *The article describes the scientific contribution of Y. L. Kolominsky to social psychology, developmental and pedagogical psychology, and psychology of childhood. The evolution of the scientist's ideas and theoretical concepts is presented chronologically, the key methodological and experimental developments that organically constitute the corresponding theories are identified.*

**Key words.** *Social psychology, pedagogical psychology, developmental psychology, small social groups, sociometry, psychological culture.*

## REFERENCES

1. Yakov L'vovich Kolominskiy – patriarch belorusskoi psikhologii. Poema o dushe [Yakov L. Kolominsky — Patriarch of Belarusian psychology. Poem about the soul]. Sovetskaya Belorussiya [Soviet Belarus]. 2014. 14 yanvarya (№ 6 (24389)). Available at: <https://www.sb.by/articles/poema-o-dushe.html>, svobodnyi (accessed 06.03.2020).
2. Interv'yu s Yakovom L'vovichem Kolominskim [Interview with Yakov Lvovich Kolominsky]. *Zhurnal prakticheskogo psikhologa* [Journal of practical psychology]. 2003. No. 6.
3. Umer Yakov L'vovich Kolominskiy [Yakov Lvovich Kolominsky Died]. *Oficial'nyi sayt fakul'teta psikhologii Grodnenskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Yanki Kupaly*. 2019. 25 sentyabrya. Available at: <https://psf.grsu.by/index.php/home/1221-25-sentyabrya-2019-goda-v-vozraste-85-let-umer-velikij-belorusskij-uchenyj-doktor-psikhologicheskikh-nauk-professor-dejstvitelnyj-chlen-belorusskoj-akademii-obrazovaniya-zasluzhennyj-deyatel-nauki-respubliki-belarus-yakov-lvovich-kolominskiy>, svobodnyi (accessed 06.03.2020).
4. *Puzrevich N.L.* Yakov L'vovich Kolominskiy. «Put' k sebe»: idei pereosmysleniya psikhologii [Yakov Lvovich Kolominsky. «The way to itself»: the idea of rethinking psychology]. *Repozitoriy BGPU*. Available at: <https://elib.bspu.by/bitstream/doc/16302/1/%D0%9F%D1%83%D0%B7%D1%8B%D1%80%D0%B5%D0%B2%D0%B8%D1%87%20%D0%9D.%D0%9B.pdf>, svobodnyi (accessed 06.03.2020).
5. *Istoriya psikhologii v Belarusi: Khrestomatiya* [History of psychology in Belarus: A reader]. / Avt.-sost. L.A.Kandybovich, Ya.L.Kolominskiy. Minsk: Tesey, 2004. 208 p.
6. *Izvestnye psikhologi Rossii. Profil' Ya.L.Kolominskogo* [Famous psychologists of Russia. Profile of Ya.L.Kolominsky]. *Psikhologicheskaya gazeta* [Psychological newspaper]. Available at: [https://psy.su/persons/100\\_psihologov\\_rossii/psy/97634/](https://psy.su/persons/100_psihologov_rossii/psy/97634/), svobodnyi (accessed 06.03.2020).
7. *Kolominskiy Ya.L.* Chelovek sredi lyudey [Man among men]. Moscow: Molodaya gvardiya, 1973. 240 p.
8. *Kolominskiy Ya.L.* Social'naya psikhologiya vzaimootnosheniy v malykh gruppakh [Social psychology of relationships in small groups]. Moscow: AST, 2010. 446 p.
9. *Kolominskiy Ya.L.* Psikhologiya obshcheniya [Communication psychology]. Moscow: Znanie, 1974. 96 p.
10. *Kolominskiy Ya.L., Meltsas M.Kh.* Rolevaya differentsiatsiya pola u doshkol'nikov [Role-based gender differentiation in preschool children]. *Voprosy psikhologii* [Question of psychology]. 1985. No. 3. P. 165–171.
11. *Kolominskiy Ya.L., Pan'ko E.A.* Uchitel'yu o psikhologii detey shestiletneogo vozrasta: Kn. dlia uchitelya [To the teacher about psychology of children of six years of age: Book for the teacher]. Moscow: Prosveshchenie, 1988. 190 p.
12. *Kolominskiy Ya.L., Strelkova O.V.* Psikhologicheskaya kul'tura detstva: posobie dlia pedagogov uchrezhdeniy doshkol'nogo obrazovaniya [Psychological culture of childhood: manual for teachers of preschool education institutions]. Minsk: Vyshejschaya shkola, 2013. 109 p.

Submitted – 25.02.2020

## Особенности профессиональной поддержки и педагогической помощи учителям в западных странах с высоким образовательным рейтингом

**Дудко Светлана Анатольевна** – канд. пед. наук, ст. н. с. Института стратегии развития образования Российской академии образования (Москва, Россия); Svetlana-62@list.ru

**Аннотация.** В статье показано, как наращивают потенциал учителей и стимулируют их профессиональное развитие в западных странах, которые входят в десятку лидеров по результатам исследований Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся PISA. Был изучен опыт Канады, Финляндии, Эстонии и некоторых других государств. Показано, что в развитых западных странах сложился отличный от России способ профессиональной поддержки учителей, который тесно связан с новыми требованиями, предъявляемыми к педагогам и к учебному процессу.

**Ключевые слова.** Профессиональная поддержка учителя, первичная подготовка в вузе, профессиональное развитие учителя.

**Благодарности.** Статья написана в рамках выполнения государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» № 073-00007-20-01 на 2020 год «Разработка системы методической работы, позволяющей обеспечить единое образовательное пространство и повысить качество общего образования в Российской Федерации».

Когда мы говорим о новаторстве, инновациях и тенденциях развития образования, то находим страны, достигшие наибольшего успеха в той или иной области. Другие государства стремятся осмыслить и примерить к своим образовательным системам наиболее выдающиеся достижения. Но, наверное, не будет ошибкой сказать, что сложнее всего освоить опыт по наращиванию потенциала учителей. Эта проблема уже давно приобрела глобальный характер, т.к. от степени профессиональной подготовки педагогов зависит уровень всей системы образования. В 2005 г. во Всемирном докладе по мониторингу образовательных достижений учащихся приводился опыт 11 стран из разных регионов мира, имеющих высокие результаты в обследовании качества подготовки учащихся 15-летнего возраста (PISA). Страны добились таких показателей за счет развития потенциала своих преподавательских ка-

дров. Согласно исследованиям, проводимым в разных странах, наибольшее воздействие на успеваемость учащихся оказывает именно квалификация работающих в школе преподавателей, которая зависит не от возраста, опыта или заработной платы, а в первую очередь – от качества профессиональной подготовки учителей. Цель данной статьи – представить, каким образом функционирует система профессиональной поддержки и педагогической помощи учителям в западных странах, входящих в десятку лидеров по результатам исследований PISA. Был изучен опыт Канады, Финляндии, Эстонии и др. Без сомнения, в каждой стране есть своя изюминка, но есть и общие подходы и закономерности, без которых невозможно достигнуть высокого качества образования.

**Основные направления профессиональной поддержки и педагогической помощи учителям в странах с высоким**

**образовательным рейтингом.** В развитых западных странах сложился отличный от России способ профессиональной поддержки учителей и их обеспечения профессиональными материалами для использования в преподавании и в самообучении. Методическая работа в традиционном понимании отсутствует: нет методических кабинетов, нет методистов. Даже такого термина, как «методическая работа», не существует (кроме некоторых русскоязычных школ, например, в Эстонии). Но работа по профессиональному развитию учителя ведется постоянно.

В течение последних десятилетий качественно изменились требования к подготовке учителя и к его компетенциям, а также к самому уроку. Педагог должен уметь находить и использовать нужные образовательные ресурсы и учебные материалы, писать планы и составлять программы обучения, которые выносятся на обсуждение не только педагогического коллектива школы, но в некоторых странах также родителей, учащихся и общественности. Индивидуализация обучения требует от учителя разнообразных навыков: уметь составлять индивидуальные маршруты обучения; взаимодействовать с коллегами, родителями, медицинскими и социальными работниками; вести диалог с учащимися; работать с группами и индивидуально с каждым ребенком и многое другое. Наибольшего успеха добились те образовательные системы, где педагоги обладают всеми необходимыми компетенциями для продуктивной и эффективной профессиональной деятельности в современных условиях. Можно выделить *три основных пути профессиональной поддержки и помощи учителям*, которые привели изученные страны к высоким достижениям учащихся.

1. Пристальное внимание уделяется первичной подготовке учителя к будущей профессиональной деятельности

непосредственно в период обучения в педагогических вузах и во время стажировок. В университетах будущим учителям дается обширная и исчерпывающая информация не только по предмету, но и по разнообразным технологиям, подходам, способам, методам и методикам обучения, которые подкрепляются длительными стажировками в школах. В Финляндии, которая с 2000 г. лет является лидером европейских стран по результатам исследований PISA, почти треть всего учебного времени отведена практике непосредственно в школе – около 7 недель в году. Создана система тренировочных школ, где студенты ведут уроки под руководством опытных учителей. В Эстонии в 2008 г. была проведена модернизация программ первичной подготовки учителей, для новых педагогов был введен так называемый «профессиональный год учителя», в течение которого с ними работали опытные наставники. А в 2015 г. эта маленькая страна неожиданно для всех вошла в десятку лучших по результатам PISA.

Программы обучения будущих учителей в странах-лидерах являются строго практико-ориентированными. Уже во время обучения в университете студенты на практике осваивают инновационные методы, знакомятся с современными информационными технологиями и техническими средствами обучения. Также в университете их обучают планированию уроков на основе постановки целей, учат разрабатывать индивидуальный образовательный маршрут учащихся, корректировать учебный процесс в соответствии с индивидуальными особенностями детей. Будущие педагоги учатся самостоятельно подбирать учебные материалы в соответствии с различными запросами учащихся, т.к. нет указаний на обязательные к использованию учебники. Они получают также необходимые знания об управлении и администрировании в системе об-

разования. После такой подготовки молодой учитель может полноценно выполнять свои функции сразу после окончания учебы, хотя серьезная подготовка в вузе не исключает помощь опытных педагогов на первом этапе трудовой деятельности.

В большинстве стран с высоким рейтингом PISA выросли зарплаты учителей, но возросли и требования к молодым людям, поступающим на педагогические факультеты. Учитываются как результаты выпускных школьных экзаменов (тестов), так и психологическая готовность к работе учителем. Во всех изученных нами странах конкурсы при поступлении высоки. В Финляндии, чтобы стать учителем, приходится пройти двухступенчатый отбор: по баллам из итогового аттестата и результатам вступительных экзаменов, главной частью которых является собеседование, во время которого выясняется, насколько абитуриент предрасположен к работе учителем. Только 10% лучших выпускников школ становятся абитуриентами педагогических отделений университетов.

2. В большинстве западных стран упор делается на оказание молодому учителю всесторонней помощи при поступлении на работу сразу по окончании университета. Существуют интегрированные или индукционные программы поддержки молодого учителя, когда с ним работают наставники (в разных странах они называются по-разному: эксперты, коучи, менторы, консультанты, советники и т.д.), т.е. помогают опытные коллеги. В этот период учитель обычно работает с сокращенной рабочей нагрузкой без потери в заработной плате. Считается, что если молодой педагог сразу получит полную ставку, то он может не справиться, эмоционально истощится и покинет школу. Рассмотрим опыт Канады, которая показала очень хорошие результаты достижений учащихся уже в первом исследовании PISA в 2000 г. и удерживает

свои ведущие позиции. Особенно высокие результаты демонстрирует канадская провинция Онтарио. Они во многом были достигнуты благодаря тщательно разработанной «Программе поддержки нового учителя», ответственность за реализацию и финансирование которой возлагается на государственные органы отдельных провинций. Участие в программе является обязательным для всех новых учителей, поступающих на работу в государственные школы. На основе этой Программы были расширены функции наставников нового учителя. Ответственность за вхождение молодого учителя в профессию несут опытные коллеги: консультант, сотрудник и коуч. Деятельность консультанта направлена на решение конкретной проблемы, с которой сталкивается молодой учитель. Роль консультанта могут выполнять директор, его заместители, лучшие представители педагогического сообщества, преподаватели университета. Сотрудник – это «образцовый учитель»: он содействует новому учителю в планировании уроков и рабочего дня. Коуч – это специалист в той же области, в которой работает учитель: он разрабатывает план личностного роста нового учителя. Срок реализации Программы – от одного до двух лет. В провинции Онтарио каждому школьному округу для реализации Программы выделяется фиксированная сумма (порядка 20 тыс. долларов). Кроме этого, определяется еще дополнительная сумма, которая зависит от количества новых учителей в каждом конкретном округе. В рамках принятого финансирования обеспечивается снижение нагрузки как новому учителю, так и специалисту-наставнику и выделение свободного дня, в течение которого проводится индивидуальная работа: посещение уроков, планирование совместных действий, обсуждение плана личностного развития [1].

В странах Европейского союза министерства образования разрабатывают общие подходы к подготовке учителя, а Европейская комиссия предлагает свои рекомендации. При поддержке ЮНЕСКО создан проект «Профессиональное развитие учителей» (2011 г.) для продвижения инновационной педагогики как среди лиц, участвующих в разработке образовательной политики, так и среди практиков образовательной деятельности [2]. Исследования, проводимые ОЭСР и Европейским союзом, позволили выделить три структурные единицы программ индукции, которые эксперты назвали единицами измерения профессионализма учителей: профессиональное, социальное и личное измерение. «В профессиональном измерении основной упор делается на поддержку начинающего учителя при использовании в работе основных компетенций, в том числе педагогических знаний и навыков. В социальном измерении основной упор делается на помощь начинающему учителю в адаптации в школьном коллективе. Личное измерение охватывает процесс формирования профессиональной идентичности учителя. Он овладевает стратегиями обучения различных учащихся и своими ролевыми позициями в этой деятельности. Программы индукции должны позволять молодому учителю социализироваться в педагогическом сообществе и ощущать свою эффективность при выполнении различных профессиональных функций. Исследования показывают, что программы индукции становятся популярными в различных странах и помогают удерживать в школах молодых учителей» [3, с. 97].

3. Третий путь профессиональной поддержки педагогов – традиционный: курсы и центры повышения квалификации. В западных странах обычно говорят не о повышении квалификации, а о «профессиональном развитии учителей».

Существуют краткосрочные (2-5 дней) и долгосрочные (несколько недель, месяц и более) курсы (тренинги, модули) при университетах, колледжах, школах, ассоциациях учителей, в центрах дистанционного обучения, на он-лайн курсах и т.д., с отрывом и без отрыва от работы в школе. Задача профессионального развития учителя подчиняется задачам развития школ и совершенствованию образовательных результатов учащихся. В большинстве стран количество пройденных курсов (тренингов) не связано напрямую с повышением зарплаты (кроме Испании и Люксембурга). В ряде стран повышение квалификации влияет на карьеру, что не менее важно. Повышение по карьерной лестнице ведет, как правило, к увеличению заработной платы. В большинстве стран учителя накапливают баллы (кредиты) за разные формы и программы переподготовки, и это учитывается при назначении на новую должность. В половине стран, принявших участие в исследовании TALIS (Международное исследование учительского корпуса по вопросам преподавания и обучения), нет требований ко времени, которое необходимо затрачивать учителям на свое профессиональное развитие. В странах, где такие требования есть, минимальное количество насчитывает 3-5 дней в году (в некоторых штатах Австралии, в Венгрии, Нидерландах, французском сообществе Бельгии, Финляндии, Шотландии, Швейцарии, Швеции и некоторых штатах США) [4].

В подавляющем большинстве стран Европы на сегодняшний день программы повышения квалификации бесплатны для учителей, но определяется ежегодное оплачиваемое количество дней или часов для прохождения таких курсов. Во многих странах деньги на обучение учителей передаются непосредственно школам. В Эстонии, которая стремительно ворвалась в десятку лучших об-

разовательных систем в 2015 г., а в 2018 г. обошла Финляндию и Канаду, законодательно установлено, что 3% зарплатного фонда учителей должно быть потрачено на их профессиональное развитие. Начиная с 2000 г. минимальный объем обучения составляет 160 ч в течение пяти лет. Основная роль в организации профессионального развития учителя отведена школе как обучающейся организации. Именно школам министерство образования направляет финансы.

В Финляндии каждый учитель должен заниматься собственным профессиональным развитием не менее трех дней в году. Школа или непосредственно учитель могут увеличить количество дней на повышение квалификации за свой счет, если видят в этом необходимость и если позволяет личный или школьный бюджет [5, с. 87]. В 2009 г. финское Министерство образования констатировало, что система повышения квалификации учителей в стране «буксует», и приступило к разработке мер по приданию профессиональному развитию обязательного статуса. Было значительно увеличено финансирование. В настоящее время ежегодно на профессиональное развитие финских учителей выделяется около 25 млн. евро. Школы обязаны следить за тем, чтобы эта услуга была доступна всем учителям без исключения. Смысл таких больших вложений в том, чтобы доступ к качественным услугам профессионального развития получили учителя из самых неблагополучных школ, чтобы обеспечить равенство шансов и инклюзию в образовании. Нагрузка финских учителей ниже, чем в большинстве стран ОЭСР, и почти в два раза ниже, чем в США. Это не случайно: таким образом предусматривается дополнительное время на профессиональное развитие и самоанализ [6, с. 16]. Стимулом к профессиональному развитию и самообразованию служит и тот факт, что в фин-

ских школах договор с учителем заключается только на один год, и если видно, что учитель недостаточно качественно и профессионально «выкладывается» на работе, то на следующий год договор с ним могут не продлить. При этом на одно место школьного учителя претендует иногда до 10-12 соискателей.

Финские учителя часто обращаются в государственные и частные фонды за грантами на учебу, в том числе в докторантуре, на что государство тратит по 220-250 млн. евро в год, стимулируя таким образом образовательный и научно-исследовательский рост учителей. И надо сказать, что в последнее десятилетие важной особенностью исследований в области образования стал факт включения учителей в научно-исследовательские проекты. Учителя признаются полноправными участниками исследовательского процесса. Данный подход вооружает педагогов более солидной базой как теоретических, так и практических знаний, позволяющих не только эффективно осуществлять педагогическую деятельность, но и профессионально совершенствоваться посредством участия в научно-исследовательской деятельности [7].

В Онтарио (Канада) не школы, а учительские союзы получают значительные суммы денег от министерства образования для самостоятельного проведения курсов повышения квалификации учителей [8]. В западных странах профсоюзы и ассоциации учителей радикально отличаются от российских, выполняя традиционные функции клубов и курсов профессионального развития, одновременно оказывая финансовую, социально-культурную поддержку учителям и защищая их интересы во всех инстанциях. В странах, где союзы учителей имеют наибольший авторитет, министерства образования направляют финансирование именно туда, доверяя

союзам учителей самим определить, кто наиболее нуждается в поддержке и профессиональном развитии. Здесь же проходит аттестация учителей и выдаются сертификаты соответствия.

В последнее десятилетие профессиональное развитие учителей не ограничивается национальными рамками. Все более популярными становятся стажировки в странах с развитыми образовательными системами. Основная идея таких стажировок – изучить «изнутри», как действует успешная образовательная система. А для этого работникам образования необходимо не просто увидеть, но и поработать в ней, чтобы понять специфику управления, финансирования, организации обучения и т.д. Канада, Финляндия, Великобритания, Германия, Нидерланды, скандинавские страны имеют договоры с рядом стран по систематическому обмену опытом.

Что касается традиционной помощи методическими и учебными материалами, то учителям западных стран обеспечен доступ к образовательным и научным ресурсам высокого качества. В начале XXI в. сформировалось движение по созданию, развитию и популяризации открытых образовательных ресурсов (ООР). Это движение было поддержано ЮНЕСКО. Понятие ООР впервые обсуждалось в 2002 г. на интернет-форуме, организованном ЮНЕСКО. В результате международного обсуждения было выработано определение ООР как цифровых материалов, размещенных в свободном доступе для преподавателей, студентов и других заинтересованных лиц с целью использования в преподавании, изучении, научных исследованиях и самообучении [9]. В соответствии с этим определением к открытым образовательным ресурсам могут быть отнесены учебные материалы, научные журналы, программное обеспечение и материалы, создаваемые в музеях, государственных

и межправительственных организациях [10]. Открытый доступ к отдельным материалам предоставляют ведущие университеты мира, занимающие верхние позиции в рейтинге университетов. В создании открытых образовательных ресурсов сегодня участвуют более 300 крупнейших университетов из 30 стран мира, в том числе университеты Австралии, Австрии, Великобритании, Голландии, Испании, Канады, Китая, Мексики, Португалии, России, США, Саудовской Аравии, Франции, Южной Кореи, Южной Африки, Японии и др. Пользователи ООР могут получить информацию об авторах учебного курса, дате его разработки и публикации, а также о том, где и когда этот курс читался [11].

**Теоретико-методологическое обоснование новых подходов к профессиональному развитию учителя.** Дидактическое и методологическое обоснование реформ образования многих европейских стран во второй половине XX в. базировалось на принципе *Mastery learning* американского ученого, профессора Чикагского университета Б.Блума. Он создал теорию «полного усвоения знаний», которая является основой всех современных подходов к индивидуализации обучения. Принцип *Mastery learning* основан на идее, что разным детям для освоения программы обучения требуется разное время. Этот принцип вошел в базовые учебные планы всех европейских стран, где предусмотрены дополнительные часы на работу с неуспевающими учениками, которые учатся медленнее других. Наилучшее воплощение идеи Блума получили в Финляндии. Устранение трудностей в обучении стало главным принципом финской школы. Блум утверждал, что если радикально индивидуализировать обучение и варьировать его темп в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка, то 90-95% учащихся способны освоить

базовый уровень школьной программы [12]. Финская система образования блестяще доказала это своей практикой. В США это не нашло такого широкого применения, и в рейтинге PISA результаты страны оставляют желать лучшего.

Исследовательская группа под руководством Б.Блума разработала также методологию обучения, названную «таксономией образовательных целей», основанную на предположении, что результаты обучения могут быть существенно улучшены, если его цели тщательно формулируются, урок разбивается на периоды и время обучения варьируется (таксономия – учение о принципах и практике классификации и систематизации). В книге «Таксономия образовательных целей» задания классифицируются на шесть уровней: первый – «Знания», второй – «Понимание», третий – «Применение», четвертый – «Анализ», пятый – «Синтез», шестой – «Оценивание». В соответствии с этой теорией, для достижения позитивных результатов учитель должен уметь планировать свои уроки на основе постановки целей, отлеживать продвижение ученика в обучении, разрабатывать индивидуальный образовательный путь, при необходимости корректировать учебный процесс [13].

В документах ЮНЕСКО указывается, что для современного образования наиболее актуальной является теория трансформирующего (преобразующего) обучения – *transformative learning theory* [14]. Наибольшую популярность она получила благодаря изложению Дж.Мезирова – американского социолога в сфере обучения взрослых и непрерывного образования. Он утверждал, что любое обучение – это изменение, но не всякое изменение преобразует личность. Преобразующим обучение становится только тогда, когда личные убеждения человека проходят через процесс, который ученый назвал «преобразованием перспектив»:

действие извлечения смысла и знаний через рефлексию и критический анализ. Перспектива – это поле индивидуальных значений и смыслов, в пределах которых человек осознает себя как личность. Преобразующая роль обучения в процессе профессионального развития педагога происходит, когда он критически анализирует свою деятельность и развивает альтернативное понимание педагогической практики. «Хотя преобразование учителей, восприятие ими себя как агентов социальных изменений может оказаться проблемой в сфере образования», – предупреждал Дж.Мезиров [15].

**Заключение.** Большинство высокоразвитых систем образования предполагает определяющую роль учителя в повышении успеваемости учащихся. Учителя стран с высоким образовательным рейтингом инвестируют в собственное профессиональное развитие и активно участвуют в процессе внедрения качественных изменений в школьное образование. Государство, в свою очередь, выделяет значительные суммы из бюджета страны на их профессиональную поддержку, способствуя росту квалификации педагогов и, соответственно, продуктивности учительского труда, что ведет к сокращению школ с наличием неуспевающих учащихся. Можно выделить *три основных оси, по которым распределяется профессиональная поддержка учителей* в странах с высоким образовательным рейтингом:

- 1) обеспечение качественного непрерывного образования педагогов на протяжении всего периода профессиональной деятельности: а) полноценная подготовка в вузе, б) помощь и поддержка молодого учителя на начальном этапе его работы, в) создание разветвленной системы курсов повышения квалификации (профессионального развития) учителей, в том числе за пределами своей страны;

- 2) обеспечение доступа всем без исключения педагогам к открытым обра-

зовательным ресурсам высокого качества, которые создаются ведущими учебными из крупнейших и авторитетных университетов мира;

3) финансирование исследовательской деятельности учителей, что позволяет им участвовать в работе научных лабораторий, занимающихся проблемами образования; благодаря этому научные проекты не оторваны от реальности, а тесно связаны с потребностями школы. Одновременно происходит рост профессиональной компетенции самого учителя.

Такой расширенный подход к поддержке учителей позволяет учесть их потребности в достижении нового уровня профессиональной квалификации, а при необходимости - переквалификации и валидации имеющихся знаний и умений, затребованных в постоянно меняющемся обществе знаний. Как пишет А.Шлейхер, координатор Программы международной оценки качества обучения PISA, «образование, которое требуется сегодня, заставляет учителей быть на пике знаний, постоянно повышать уровень своей профессиональной компетенции, быть агентами перемен, потому что инновации критически необходимы для творческого роста, большей эффективности и продуктивности учительского труда» [16, р. 38].

## ЛИТЕРАТУРА

1. Боднар С.С. Развитие системы непрерывного педагогического образования в Канаде // Современные наукоемкие технологии. 2015. № 12 (4). С. 629-633.

2. TIC UNESCO: un référentiel de compétences pour les enseignants [Электронный ресурс]. Режим доступа: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000213475\\_rus](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000213475_rus) (дата обращения: 11.06.2020).

3. Заир-Бек Е.С., Пискунова Е.В. Анализ зарубежных практик адаптации молодого учителя к профессиональной деятельности // Вестник ЧГПУ им. И.Я.Яковлева. 2016. № 4 (92). С. 92-98.

4. Teachers' professional development. Europe in international comparison. An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS). European Union, 2010.

5. Salberg P. Finnish lessons. Teachers College. New York: Columbia University, 2011.

6. Ленская Е.А. Спрос и предложения в системе повышения квалификации педагогических кадров [Электронный ресурс]. Режим доступа: <file:///C:/Users/%D0%A1%D0%B2%D0%B5%D1%82%D0%BB%D0%B0%D0%BD%D0%B0/Downloads/mak17.pdf> (дата обращения: 11.06.2020).

7. Дудко С.А. Невыносимая легкость педагогики (по материалам франкоязычных источников) // Сб. научных трудов Международной науч.-теор. конф., посвященной 90-летию со дня рождения российского учебного-педагога, академика В.В.Краевского / Под ред. А.А.Мамченко. М.: ИСПО РАО, 2016 [Электронное издание]. С. 182-188. Режим доступа: <file:///C:/Users/%D0%A1%D0%B2%D0%B5%D1%82%D0%BB%D0%B0%D0%BD%D0%B0/Downloads/mak17.pdf>.

8. *Teachers Matter*. Attracting, developing and retaining effective teachers. Overview OECD publishing, 2005.

9. UNESCO Virtual University [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.unesco.org/iiep/virtualuniversity/forums.php> (дата обращения: 12.06.2020).

10. Giving Knowledge for Free: The Emergence of Open Educational Resources. OECD, 2007. 153 p. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.oecdbookshop.org/> (дата обращения: 01.06.2020).

11. MIT OpenCourseWare: 2005 Program Evaluation Findings Summary [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://ocw.mit.edu/ans7870/global/05\\_Eval\\_Summary.pdf](http://ocw.mit.edu/ans7870/global/05_Eval_Summary.pdf) (дата обращения: 10.06.2020)

12. Bloom B.S. Developing Talent in Young People. New York: Ballantine Books, 1985.

13. Bloom B.S. Taxonomy of Educational Objectives (1956). Published by Allyn and Bacon, Boston, MA. Copyright (c) 1984 by Pearson Education.

14. Enjeux et tendances de l'éducation en vue du développement durable. Paris: UNESCO, 2018 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366900> (дата обращения: 10.06.2020).

15. Mezirow J. Transformative learning: theory to practice: New Directions for Adult and Continuing Education. 1997.

16. Schleicher A. Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World. OECD Publishing, 2012.

Дата поступления 19.06.2020

## Features of professional support for teachers in Western countries with a high educational rating

**Svetlana A. Dudko** – Cand. Sci. (Pedagogics), Federal State Budget Scientific Institution “Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education” (Moscow, Russia); Svetlana-62@list.ru

**Abstract.** *The article presents how to increase the potential of teachers and stimulate their professional development in Western countries, which are among the ten leaders according to the results of studies of the International Program for the Assessment of Educational Achievements of PISA Students. The experience of Canada, Finland, Estonia and some other countries was studied. It is shown that in developed Western countries there is a different way of professional support for teachers than Russia, which is closely related to the new requirements for teachers and the educational process.*

**Key words.** *Professional support of the teacher, primary training at the university, professional development of the teacher.*

### REFERENCES

1. Bodnar S.S. Razvitiye sistemy nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya v Kanade [Development of a system of continuing teacher education in Canada]. *Sovremennyye naukoemykiye tekhnologii* [Modern high technology]. 2015. No. 12 (4).
2. TIC UNESCO: un référentiel de compétences pour les enseignants. Available at: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000213475\\_rus](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000213475_rus) (accessed: 11.06.2020).
3. Zair-Bek Ye.S., Piskunova Ye.V. Analiz zarubezhnykh praktik adaptatsii molodogo uchitelya k professional'noy deyatelnosti [Analysis of foreign practices of adaptation of a young teacher to professional activities]. *Vestnik CHGPU im. I.Ya.Yakovleva*. 2016. No. 4 (92). P. 92–98.
4. Teachers' professional development. Europe in international comparison. An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS). European Union, 2010.
5. Salberg P. Finnish lessons. Teachers College. NY: Columbia University, 2011.
6. Lenskaya Ye.A. Spros i predlozheniya v sisteme povysheniya kvalifikatsii pedagogicheskikh kadrov [Supply and demand in the system of advanced training of teaching staff]. Available at: <file:///C:/Users/%D0%A1%D0%B2%D0%B5%D1%82%D0%BB%D0%B0%D0%BD%D0%B0/Downloads/mak17.pdf> (accessed: 11.06.2020).
7. Dudko S.A. Nevynosimaya logkost' pedagogiki (po materialam frankoyazychnykh istochnikov [The unbearable ease of pedagogy (based on French-language sources)]. *Sbornik nauchnykh trudov Mezhdunarodnoy nauchno-teoreticheskoy konferentsii, posvyashchonnoy 90-letiyu so dnya rozhdeniya rossiyskogo uchenogo-pedagoga, akademika V.V.Krayevskogo*. Moscow, 2016. P. 182–188.
8. *Teachers Matter*. Attracting, developing and retaining effective teachers. Overview OECD publishing, 2005.
9. UNESCO Virtual University. Available at: <http://www.unesco.org/iiep/virtualuniversity/forums.php> (accessed: 12.06.2020).
10. Giving Knowledge for Free: The Emergence of Open Educational Resources. OECD, 2007, 153 p. Available at: <http://www.oecdbookshop.org/> (accessed: 01.06.2020).

11. MIT OpenCourseWare: 2005 Program Evaluation Findings Summary. Available at: [http://ocw.mit.edu/ans7870/global/05\\_Eval\\_Summary.pdf](http://ocw.mit.edu/ans7870/global/05_Eval_Summary.pdf) (accessed: 10.06.2020).
12. Bloom B.S. Developing Talent in Young People. New York: Ballantine Books, 1985.
13. Bloom B.S. Taxonomy of Educational Objectives (1956). Published by Allyn and Bacon, Boston, MA. Copyright (c) 1984 by Pearson Education.
14. Enjeux et tendances de l'éducation en vue du développement durable. Paris: UNESCO, 2018. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366900> (accessed: 10.06.2020).
15. Mezirow J. Transformative learning: theory to practice: New Directions for Adult and Continuing Education. 1997.
16. Schleicher A. Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World. OECD Publishing, 2012.

*Submitted 19.06.2020*

## Дуальность как основа целостности<sup>1</sup>

**Родионов Михаил Алексеевич** – д-р пед. наук, проф. Пензенского государственного университета (Пенза, Россия); do7tor@mail.ru

**Шарапова Наталья Николаевна** – канд. пед. наук, доц. Пензенского государственного университета (Пенза, Россия)

**Аннотация.** *Монография Г.И.Саранцева олицетворяет собой существенный шаг в развитии педагогической науки с современных системно-деятельностных позиций. Она включает в себя ряд фундаментальных методических концепций, которые могут лечь в основу как дальнейших методических исследований, так и разработки конкретных учебных материалов для школы и вуза. Монография может рассматриваться и как своеобразный прообраз учебника будущего, восполняя тем самым существующий сегодня определенный «провал» в подготовке учебной методической литературы для педагогических специальностей вузов.*

**Ключевые слова.** *Предметные методики обучения, профессиональное образование, фундаментализация педагогического образования, практическая направленность подготовки, методическое мышление.*

Задача<sup>1</sup> адекватного соотношения тенденций фундаментализации содержания современного образования на всех ступенях его реализации и полноценной актуализации его практической направленности является одной из «вечных» проблем педагогической науки, до конца не разрешенных до настоящего времени. Стремление к представлению учебного предметного содержания в качестве изоморфной модели соответствующей науки, с одной стороны, и усиление деятельностной, практической составляющей обучения в соответствии с ориентирами действующего ФГОС ВО – с другой изначально несут в себе опасность возникновения серьезного противоречия, разрешение которого требует серьезных усилий ученых, методистов и учителей.

В наибольшей степени упомянутое противоречие проявляется в профессиональной подготовке будущих учителей,

которая в разные периоды становления системы отечественного педагогического образования реализовывалась (и реализуется) в рамках как специализированных учебных заведений, так и классических университетов. Понятно, что в каждом случае доминирует либо первая, либо вторая из упомянутых выше дидактических моделей.

Попытки разрешения затронутой проблемы с различных точек зрения предпринимались многими известными учеными – психологами, педагогами и методистами (Б.М.Бим-Бад, А.В.Петровский, Р.Х.Шакуров, Ю.М.Колягин, В.И.Крупич и др.). Один из наиболее последовательных подходов реализован в вышедшей недавно монографии видного отечественного педагога и методиста Г.И.Саранцева. В данной работе с системно-деятельностных позиций обобщены и систематизированы многие научно-педагогические результаты, отраженные в исследованиях автора и его многочисленных учеников. Г.И.Саранцев осветил три основных этапа своего исследования, посвященного разработке системы высшего профессионального образова-

<sup>1</sup>*Саранцев Г.И.* Гармонизация фундаментальности и практической направленности высшего профессионального образования по направлению «Педагогическое образование»: Монография. Саранск, 2017. 120 с.

ния бакалавров направления «Педагогическое образование».

На первом этапе основное внимание было направлено на разработку методологии предметных методик обучения (на примере методики обучения математике), поскольку она во многом обеспечивает фундаментальность предметно-профессиональной деятельности бакалавра педагогического образования. Результаты данного исследования могут быть в полной мере применимы к обучению всем предметным методикам.

Особый интерес здесь представляет обсуждение понятия фундаментализации профессионально-педагогического образования, которое ученый связывает с выработкой основополагающих смыслов по отношению к рассматриваемому типу образования. Эти «смыслы» лежат в основе требований к профессиональной подготовке и проявляются в виде компетенций различного вида, связывающих знания, умения и способы деятельности.

Проделанный анализ целей подготовки бакалавра педагогического образования, сформулированных во ФГОС, приводит автора к выводу об их некоторой рассогласованности, проявляющейся, в частности, в различных позициях в плане оценки роли методического тезауруса в структуре этой подготовки.

Г.И.Саранцев, опираясь на результаты исследований ведущих педагогов и методистов, рассматривает предметные методики как самостоятельные научные области, охватывающие своим содержанием как соответствующие методологические аспекты, так и сугубо технологическую сторону учебного процесса. Основным результатом овладения предметной методикой ученый считает сформированность предметно-профессионального (методического) мышления педагога.

Анализируя различные точки зрения на данную категорию, автор монографии связывает ее с системным представ-

лением об основных положениях педагогики и психологии и их корректной методической интерпретацией. В частности, анализируя различные варианты логической схемы образования понятия, ученый указывает, что на самом деле реальный процесс формирования понятия не вписывается ни в одну из известных схем, поскольку предполагает не только логический, но и психологический и методический контексты.

На втором этапе Г.И.Саранцевым разрабатывалась теория обучения предметно-профессиональной деятельности бакалавров педагогического образования. В качестве методической поддержки такого обучения могут служить многочисленные учебные пособия автора монографии. Он детально рассматривает различные точки зрения на методическую реальность, отраженные в методической литературе (А.П.Зенькович, Я.И.Груденов, В.М.Брадис, В.В.Репьев, А.А.Столяр, Ю.М.Колягин, Г.И.Саранцев, В.А.Гусев, Н.Л.Стефанова, И.Е.Малова и др.). В трудах большинства из указанных авторов, по мнению ученого, предметная методика рассматривается, в первую очередь, как приложение педагогики, ограничиваясь рекомендациями по овладению студентами конкретными практическими умениями и навыками учителя.

Осознание необходимости усиления методологической составляющей предметных методик приводит автора монографии к целесообразности детального анализа состава и структуры методической системы обучения предмету. Он рассматривает эту систему на различных уровнях, последовательно анализируя ее компоненты и связи между ними. Отдельно описывается взаимосвязь методической системы с внешней средой, которая раскрывается на примере «надсистемной» категории гуманитаризации образования.

Центральное место в соответствующем разделе монографии занимает изучение влияния методологии предметной методики на реальный процесс профессиональной подготовки педагога. При этом Г.И.Саранцев на конкретных примерах раскрывает возможности включения методологических знаний в содержание методической подготовки бакалавра педагогического образования. Рассматриваются различные фундаментальные методические концепции (концепции формирования познавательной самостоятельности студентов, мотивации учения математике, обучения доказательству, реализации эстетической направленности обучения математике и др.), раскрывается их воздействие на современную методическую реальность.

Наконец, содержание третьего этапа посвящено собственно исследованию гармонизации фундаментализации и практической направленности подготовки бакалавра по направлению «Педагогическое образование» и ее влияния на процесс этой подготовки.

Г.И.Саранцев предлагает в качестве основы для интеграции методологической и практической составляющих профессионально-педагогической подготовки будущего учителя–предметника рассматривать методическое мышление студента. Такой подход предполагает выделение ключевых методологических компетенций, в содержание которых ученый включает основные положения и атрибуты методологии обучения предмету, методическую систему обучения, основные закономерности ее функционирования. Автор приводит примеры таких компетенций и детально раскрывает их содержание в контексте системно-деятельностного подхода. Данная позиция представляется весьма перспективной в плане обеспечения взаимосвязей составляющих профессионально-педагогиче-

ского образования, отраженных в образовательных стандартах.

В заключительном разделе монографии раскрываются требования к учебной литературе по теории и методике обучения той или иной дисциплине на примере обучения математике. В числе этих требований, в частности, можно указать наличие различных точек зрения на методические явления, их системное и деятельностное представление, соответствие профессиональным компетенциям. Соблюдение этих требований, по мнению автора монографии, обеспечивает эффективное формирование методического мышления будущих учителей.

В качестве основного средства гармонизации фундаментальности и практической направленности профессионально-педагогической подготовки Г.И.Саранцев рассматривает и иллюстрирует на конкретных примерах специальные задачи, моделирующие реальные учебные ситуации, а также деловые игры и учебные проекты.

Существенные изменения в контексте рассматриваемой проблемы, по мнению автора, должны претерпеть и традиционные формы обучения: лекции, семинары, практические занятия, учебные конференции. В их структуре и содержании целесообразно заложить различные возможности изучения того или иного учебного материала с указанием их достоинств и недостатков. При этом соответствующий анализ должен опираться на определенный методологический тезаурус. Само же изложение должно осуществляться в деятельностном ключе и носить проблемный характер. Данные положения иллюстрируются на примерах тем: «Векторы в школьном курсе планиметрии», «Формирование понятий», «Обучение доказательствам».

Отдельное внимание Г.И.Саранцев уделяет дифференцированному обучению бакалавров как неотъемлемому

компоненту гармонизации профессионально-педагогического образования. Раскрывается авторская концепция дифференциации обучения, опирающаяся на поуровневый учет сформированности мотивационного, содержательно-операционного и волевого компонентов в структуре личности студента. Данный подход позволяет преподавателю-практику намечать индивидуальные траектории профессионального развития бакалавра. Указанная концепция подробно иллюстрируется на примере изучения темы «Векторы».

Реализованный подход позволяет сформировать специальный диагностический аппарат для оценки качества профессиональной подготовки бакалавра. В состав этого аппарата, по мнению ученого, должны входить задачи, ориентированные на усвоение методики обучения предмету, на формирование умения организовать процесс обучения школьников и управлять им, а также комбинированные задания, предусматривающие функционал двух предыдущих видов. Эти задания соотнесены в монографии с тремя уровнями готовности студента к осуществлению профессиональной деятельности.

В целом, рецензируемое исследование олицетворяет собой существенный шаг в развитии педагогической науки с современных системно-деятельностных позиций. Оно включает в себя ряд фундаментальных методических концепций, которые могут лечь в основу как дальнейших методических исследований, так и разработки конкретных учебных материалов для школы и вуза. С другой стороны, монография может рассматриваться как своеобразный прообраз учебника будущего, восполняя тем самым существующий сегодня определенный «провал» в подготовке учебной методической литературы для педагогических специальностей вузов.

Исходя из вышеизложенного, считаем, что монография Г.И.Саранцева будет интересна и полезна широкой пользовательской аудитории, включающей в себя как ученых в области предметных методик, авторов учебных комплексов по педагогическим и методическим дисциплинам, так и практических работников – преподавателей вузов, учителей и методистов. Кроме того, она может быть использована в качестве дополнительного учебного пособия бакалаврами, магистрантами и аспирантами педагогических профилей и специальностей вузов.

Дата поступления – 25.02.2018

## DUALITY AS A BASIS OF INTEGRITY

**Mikhail A. Rodionov** – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Penza State University (Penza, Russia); do7tor@mail.ru

**Natalia N. Sharapova** – Cand. Sci. (Pedagogics), docent, Penza State University (Penza, Russia)

**Abstract.** *The monograph of G.I. Sarantsev embodies a significant step in the development of pedagogical science from modern systemic-activity positions. It includes a number of fundamental methodological concepts that can form the basis for both further methodological research and the development of specific teaching materials for schools and universities. The monograph can also be viewed as a kind of prototype of the textbook of the future, thus making up for the existing today certain «failure» in the preparation of educational methodological literature for pedagogical specialties of universities.*

**Key words.** *Subject teaching methods, vocational education, fundamentalization of teacher education, practical orientation of training, methodical thinking.*

## ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

### Порядок приема и подготовки рукописей к публикации

1. Журнал принимает не публиковавшиеся ранее и не находящиеся на рассмотрении в других печатных изданиях теоретические (аналитические, полемические, проблемные), обзорные и научно-методические статьи, научные рецензии, практико-ориентированные исследования, материалы круглых столов и конференций, соответствующие предметно-проблемному полю наук об образовании. Язык публикаций – русский и английский.

2. Поступившие статьи оцениваются по следующим критериям: оригинальность (не менее 80%, проводится проверка на плагиат), соответствие содержания текста названию и аннотации, соответствие содержания требованиям актуальности и научной новизны, логичность структуры текста и полнота раскрытия темы, научная обоснованность трактовок и выводов, корректность методологического аппарата и библиографического оформления, академический стиль изложения.

3. Решение о публикации принимается по результатам рецензирования на заседаниях редакционной коллегии журнала, которые проводятся 1 раз в месяц (исключая летний период отпусков). Статья включается в один из номеров журнала в течение года после ее принятия редколлекцией.

4. Редакционная подготовка текста статьи к изданию включает в себя доработку статьи автором, научное и литературное редактирование, в случае необходимости согласование редакторской правки с автором статьи, корректорскую правку. Плата за подготовку рукописи к публикации и за размещение материалов в печати не взимается, гонорар не выплачивается.

5. После получения письма о принятии статьи к публикации автору необходимо распечатать с сайта журнала «Договор с автором», подписать его и направить обычным письмом в редакцию по адресу: 119121, г. Москва, ул. Погодинская, д. 8. Статья публикуется после получения квитанции о подписке на журнал «Педагогика», которая высылается по электронной почте. **При наличии почтового адреса** автору отправляется 1 бесплатный авторский экземпляр журнала.

### Требования к оформлению статей

1. Статья высылается **одним файлом** в формате .doc или .docx, названным фамилией автора (соавторов), на электронный адрес [pedagogika2006@yandex.ru](mailto:pedagogika2006@yandex.ru). При отсылке письма необходимо указать «Статья в журнал» в строке «Тема» и сохранять историю переписки с редакцией.

2. Объем – до 35 тыс. знаков с пробелами (до 20 типовых машинописных страниц); шрифт Times New Roman, 14 кегль без уплотнения, межстрочный интервал 1,5; поля: верхнее 2 см, нижнее 2 см, правое 2 см, левое 3 см; абзацный отступ 1,25 см, выравнивание по ширине, номера страниц вверху справа, текст без переносов. Включение в рукопись диаграмм, схем, фотографий, рисунков нежелательно; **подписи к таблицам** должны быть оформлены на русском и английском языках.

3. Ссылки на литературу приводятся в тексте в квадратных скобках в формате [№ источника, № страницы] или [№ источника; № источника], **источники в списке литературы нумеруются в порядке появления ссылки на них в тексте статьи**. Размещение двух и более источников под одним номером в списке литературы недопустимо.

4. **Название** статьи на русском и английском языках.

5. **Сведения об авторах** на русском и английском языках: ФИО полностью, ученая степень и звание (если имеются), должность, место работы с указанием кафедры/факультета и почтового адреса (в переводе на английский язык использовать общепринятое официальное, без сокращений, название организации в том варианте, в котором оно представлено в официальных документах и на веб-страницах), e-mail, телефон для связи и адрес места жительства с указанием почтового индекса (для отправки авторского экземпляра).

6. **Аннотация** на русском и английском языках объемом до 250/300 слов. Аннотация должна быть емкой (не содержать общих слов), структурированной (следовать логике построения статьи), информативной (отражать основные цели, методологию и результаты исследования, их научную новизну и практическую значимость).

7. **Ключевые слова** на русском и английском языках в количестве до 10 терминов или терминологических выражений, которые должны быть упомянуты в аннотации к статье.

8. **Раздел «Благодарности»** на русском и английском языках с информацией об источниках финансирования исследования (гранты, проекты) или о лицах, внесших вклад в данную работу.

9. **Библиографический список («Литература» на русском языке и «References» на английском языке)** оформляется по образцам, размещенным на сайте журнала. Источники в разделе «References» должны быть представлены на латинице в соответствии с таблицей транскрипции (см. сайт журнала) и с переводом на английский язык. Если в библиографическом списке подавляющее большинство англоязычных источников, то раздел «Литература» лучше опустить, включив русскоязычные источники вместе с транслитерацией и переводом в раздел «References».